LA FORMATION DES ENSEIGNANTS EN ONTARIO

Méthodes actuelles et perspectives d'avenir

Chercheurs principaux
MICHAEL G. FULLAN
F. MICHAEL CONNELLY
NANCY WATSON

MONICA HELLER, co-rechercheiste
JOYCE SCANE

Cette étude a été effectuée dans le cadre d'un contrat conclu avec le ministère des Collèges et Universités et le ministère de l'Éducation de l'Ontario.
Les opinions qu'y expriment les auteurs ne reflètent pas forcément celles des ministères.

Ontario

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS EN ONTARIO

Méthodes actuelles et perspectives d'avenir

Chercheurs principaux
MICHAEL G. FULLAN
F. MICHAEL CONNELLY
NANCY WATSON

MONICA HELLER, co-recherchiste
JOYCE SCANE

Cette étude a été effectuée dans le cadre d'un contrat conclu avec le ministère des Collèges et Universités et le ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Les opinions qu'y exposent les auteurs sont les leurs et ne concordent pas forcément avec celles des ministères.

Sean Conway, ministre des Collèges et Universités
Tom Brzustowski, sous-ministre

Sean Conway, ministre de l'Éducation
Bernard J. Shapiro, sous ministre

90-06081/

© IMPRIMEUR DE LA REINE POUR L'ONTARIO, 1990

On peut commander d'autres exemplaires de ce document à l'une des adresses suivantes :

Services des publications du MSG
880, rue Bay, 5e étage
Toronto (Ontario) M7A 1N8
(416) 965-6015
(Sans frais) 1-800-268-7540
(Sans frais si votre indicatif régional est le 807) Demandez le Zénith 67200 au ou à la téléphoniste.

Les commandes doivent être accompagnées d'un chèque ou mandat de poste rédigé à l'ordre du Trésorier de l'Ontario.

Contrat 1045
ON04709

Données de catalogage avant publication (Canada)

Fullan, Michael, 1940-
La formatiion des enseignants en Ontario

Publié aussi en anglais sous le titre : Teacher education in Ontario
Publié en collab. avec : Ministère de l'éducation
Bibliogr. : p.
ISBN 0-7729-3785-0

1. Enseignants — Formation — Ontario. I. Connelly, F. Michael, 1936- . II. Ontario. Ministère des collèges et universités. III. Ontario. Ministère de l'éducation. IV. Titre.

LB1719.C36F8414 1989 371.1'22'09713 C89-099637-4

Table des matières

PRÉFACE v

REMERCIEMENTS vii

CHAPITRE 1 : Pourquoi une réforme de la formation des enseignants 1

CHAPITRE 2 : Où nous en sommes aujourd'hui 13

CHAPITRE 3 : Être et devenir enseignant 71

CHAPITRE 4 : Réforme de la formation des enseignants 92

ANNEXE 1 : Les facultés d'éducation en Ontario 142

ANNEXE 2 : Liste des personnes et organismes qui ont répondu au document de prise de position sur la formation des enseignants 143

ANNEXE 3 : Bibliographie choisie sur la formation des enseignants 150

Liste des diagrammes, schémas et tableaux

Diagramme 1 : Objectifs 22

Diagramme 2 : Admissions au programme de formation avant l'emploi 26

Diagramme 3 : Exigences pour les études supérieures 27

Diagramme 4 : Personnel et répartition 28

Schéma 1 : Les six ensembles de recommandations 95

Schéma 2 : Le continuum de la formation des enseignants 140

Tableau 1 : Nombre approximatif d'étudiants admis aux facultés d'éducation en 1985 19

Tableau 2 : Facultés d'éducation : Données sur l'inscription, 1985-1986 23

Tableau 3 : Nombre d'enseignants de faculté qui prendront leur retraite entre 1987 et 1992 29

Tableau 4 : Coût des activités de perfectionnement professionnel pour les fédérations d'enseignants 36

Préface

Nous avons eu la chance d'avoir accès, pour la présente étude, à une foule de documents et d'idées et nous nous sommes efforcés de réagir aux points qui nous ont été signalés. Si nous n'avons pas formulé de recommandations sur toutes les préoccupations des circonscriptions scolaires, nous avons cependant tenté d'établir un cadre de discussion favorable à l'étude plus poussée d'un bon nombre des questions les plus précises. Alors que la première version du document de prise de position, publiée en février 1987, faisait délibérément abstraction des questions de coût et de finance, la présente version se penche sur ces questions. Notre responsabilité était, selon nous, d'essayer de faire preuve de créativité et d'inciter à la réflexion. En d'autres termes, nous nous sommes efforcés de traiter de façon logique et efficace les nombreux points contrariants afférents à la formation des enseignants. Nous croyons que nos recommandations offrent un cadre de travail grandement utile et nécessaire ainsi qu'un plan structuré des mesures à prendre.

Nous tenons également à clarifier tout de suite notre conceptualisation de la formation des enseignants en tant que continuum. Pour bien des gens, la formation des enseignants consiste en un programme de formation avant l'emploi auquel vient s'ajouter après coup la formation en cours d'emploi. Notre approche est à l'opposé de ce raisonnement. Nous abordons au départ l'enseignement et, en considérant les écoles comme des lieux d'apprentissage et de travail, nous retournons à la période de formation avant l'emploi puis passons à la formation en cours d'emploi tout au long de la carrière.

Le présent rapport comporte quatre chapitres. Le chapitre 1, «Pourquoi une réforme de la formation des enseignants» décrit les événements qui ont conduit à la rédaction du présent rapport et à la méthodologie adoptée. Nous y identifions en outre les principales pressions exercées, sur le plan international et en Ontario, en faveur d'une réforme de la formation des enseignants. Le chapitre 2, «Où nous en sommes aujourd'hui», propose un bref historique de la formation des enseignants pour ensuite introduire une description de la formation actuelle des enseignants en Ontario et présenter une analyse préliminaire des principales questions. Le chapitre 3, «Être et devenir enseignant», présente une importante transition d'un état, «ce qui est», à un autre, «ce qui devrait être». Notre objectif premier est de modifier la perception générale de la formation des enseignants. Par conséquent, le chapitre 3 établit une ligne de pensée sur la formation des enseignants. Le bien-fondé de la formation en cours d'emploi est abordé dans une section qui traite de l'importance et des caractéristiques de l'école en tant que milieu de perfectionnement professionnel. Le chapitre 4, «Réforme de la formation des enseignants», fait état de nos propositions. Nous conseillons vivement aux lecteurs d'évaluer chacune des propositions en tenant compte du contexte décrit aux chapitres 3 et 4, et d'étudier chacune des recommandations en rapport avec l'ensemble des propositions.

Nous tenons également à clarifier notre emploi de l'expression «facultés d'éducation». Nous sommes conscients que l'expression «Collège de l'éducation» est utilisée par l'Université

Brock et que «École des sciences de l'éducation» correspond au département francophone de l'éducation à l'Université Laurentienne. Pour une question de simplicité, nous avons utilisé l'expression «facultés d'éducation» dans son sens général.

Remerciements

Le Comité d'organisation pour la réforme de la formation des enseignants nous a été d'un grand secours par l'attention qu'il nous a accordée, tout en nous laissant l'entière liberté de rédiger ce document comme nous l'entendions. Nous tenons à remercier le comité de cette expérience de travail des plus agréables et des plus fructueuses. Voici la liste des membres de ce comité :

Membres

Bruce Archer
Directeur adjoint
Fédération des enseignants de l'Ontario

Susan Braun
2724, Sills Court
Thunder Bay, P7C 1R1

Frank Clifford
(président)
Directeur exécutif
Division des services éducationnels
Ministère de l'Éducation

William C. Found, Ph.D
Professeur
Université York

Valerie-Dawn Girhiny
Adjointe spéciale au sous-ministre adjoint
Division des programmes éducationnels
Ministère de l'Éducation

Wilfred L. Innerd, Ph.D
Doyen
Faculté d'éducation
Université de Windsor

Michael Laing
Analyste en planification
Direction de la planification et de la gestion financière
Ministère de l'Éducation

William Lipischak
Directeur
Direction de la mise en oeuvre et de l'évaluation des programmes
Ministère de l'Éducation

Francine Morrissette
Agente d'éducation
Centre de l'éducation des petits et de l'enseignement élémentaire
Ministère de l'Éducation

Robert Sheridan
(secrétaire)
Coordonnateur, section de la formation des enseignants
Direction des relations avec les universités
Ministère des Collèges et Universités

John Vintar, Ph.D
Surintendant des écoles
Conseil des écoles séparées catholiques de Dufferin-Peel

Les diverses circonscriptions scolaires de la province nous ont également grandement aidés en nous fournissant renseignements et idées. Nous avons reçu la plus grande collaboration de toutes les personnes concernées et avons beaucoup appris des personnes les plus dévouées à la cause de la formation des enseignants. Nous apprécions tout particulièrement le vaste intérêt marqué pour le document de prise de position, un intérêt manifesté dans les conférences régionales et dans les quelques 200 présentations et mémoires que nous avons reçues en réaction aux propositions initiales.

Enfin, nous tenons à remercier Marvin Widden (Université Simon Fraser), David Hunt, Bill McKellin, Gary Pyper, Bob Sheridan et JoAnne Squires pour leurs conseils et leur aide dans l'élaboration du présent rapport.

Michael G. Fullan
F. Michael Connelly

Chapitre 1

Pourquoi une réforme de la formation des enseignants

> La formation des enseignants est une responsabilité ou une priorité qui incombe à la fois à tous et à personne (Lanier et Little, p. 529).[1]

Historique

Le présent document de prise de position est le résultat de préoccupations continues concernant la nature et la durée des programmes de formation des enseignants. Tandis que divers milieux ont exprimé leurs inquiétudes au sujet de l'avenir de la formation des enseignants, c'est cependant le document de planification préparé par l'Association ontarienne des doyens de faculté d'éducation (A.O.D.F.É.) qui a donné lieu à la présente étude. Ce document s'intitule Future Directions in Preservice Teacher Education in Ontario et a été présenté en 1983 au Conseil des universités de l'Ontario (C.U.O.). En se fondant sur des documents de recherche et sur la situation qui prévaut actuellement en Ontario et ailleurs, l'A.O.D.F.É. a formulé plusieurs recommandations, dont la plus importante consistait à prolonger d'une année les programmes actuels de baccalauréat en sciences de l'éducation (B.Ed) en Ontario qui passeraient alors d'une à deux années d'études.

Après avoir discuté des observations émises par l'A.O.D.F.É., le C.U.O. a formé un Comité spécial sur la formation des enseignants, présidé par M. Bernard Shapiro, PhD, dans le but d'évaluer la justesse des exigences actuelles relativement à la formation professionnelle des enseignants en vue de l'obtention du brevet d'enseignement de l'Ontario et de formuler des recommandations en trois points : contenu, organisation et durée, pour le programme de formation avant l'emploi. En outre, le comité spécial était chargé d'examiner la faisabilité d'un programme de baccalauréat en sciences de l'éducation obligatoire de deux ans et de comparer cette proposition à d'autres moyens de répondre aux exigences.

Dans son rapport de 1984, le comité concluait que :

> Bien que les arguments en faveur du prolongement du programme universitaire de formation des enseignants aient une certaine valeur, ils ne méritent pas, présentement, l'acceptation de la recommandation de l'A.O.F.D.É. concernant un baccalauréat en sciences de l'éducation d'une durée de deux ans (p. 3).

Le comité a également recommandé la création d'une commission spéciale, largement constituée et bénéficiant d'une période suffisamment longue et de ressources matérielles adéquates pour étudier dans le détail la question de la formation des enseignants. Outre le point soulevé par

---

1 Ndt : Les citations sont des traductions libres.

l'A.O.D.F.É. concernant le prolongement du programme de formation avant l'emploi, le Comité spécial a souligné que :

> Il y a maintenant plus de quinze ans que les programmes de formation des enseignants sont des programmes universitaires en Ontario. À l'origine, tous les espoirs étaient en partie fondés sur des considérations de statut mais s'appuyaient surtout sur le fait que ces nouvelles relations entre les facultés d'éducation et les autres unités universitaires puissent être profitables au programme de formation des enseignants. Dans certains cas, c'est sans aucun doute ce qui s'est produit; dans d'autres, par contre, la faculté d'éducation s'est trouvée isolée du reste de la communauté universitaire. Outre les points importants soulevés par l'A.O.D.F.É. et portés à l'attention du C.U.O., et outre l'importance générale de la formation des enseignants dans l'avenir de notre société, cet autre point constituerait un motif suffisant en soi pour justifier la création d'une commission spéciale (p. 5).

En réponse à cette recommandation, le Comité de direction du ministère de l'Éducation-ministère des Collèges et Universités a formé le Comité d'organisation de la réforme de la formation des enseignants en Ontario au printemps 1985. Ce comité avait principalement pour tâche de :

> Donner les grandes lignes d'un programme d'avenir adéquat de formation des enseignants comprenant la préparation nécessaire et le perfectionnement professionnel continu (Rapport du ministère des Collèges et Universités, p. 2).

Le comité avait pour but d'examiner tous les aspects de la formation des enseignants en Ontario, depuis l'admission aux facultés d'éducation, en passant par les phases de formation avant l'emploi et d'orientation, jusqu'à la formation en cours d'emploi et autres activités de perfec tionnement professionnel. C'est ainsi qu'un comité d'organisation composé de onze membres et présidé par M. Frank Clifford a été formé pour diriger l'étude. Ce comité s'est réuni afin de discuter des points en litige et de commencer à recueillir des données. On décida de présenter un document de prise de position, lequel analyserait les politiques et programmes actuels en matière de formation des enseignants en Ontario et proposerait certains choix pour l'avenir. À la suite d'une demande de propositions, l'équipe de recherche de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario a été chargée, en mai 1986, de préparer le document.

Dans l'élaboration des première et dernière versions de ce document de prise de position, le comité d'organisation et les chercheurs se réunissaient à intervalles réguliers, mais ces derniers avaient carte blanche pour établir les questions et les recommandations. L'hypothèse fondamentale, partagée par les chercheurs et le comité d'organisation, est que la formation des enseignants doit être perçue comme un continuum, depuis la formation avant l'emploi jusqu'à l'induction et à la formation en cours d'emploi, soit durant toute la carrière de l'enseignant ou de l'enseignante.

Une première version du document, publiée en février 1987, a été amplement distribuée dans toute la province, en anglais et en français. On a encouragé tous les membres de la communauté pédagogique à faire part de leurs réactions, dans des réunions ou par le biais de présentations écrites. Cette version finale du document de prise de position a été élaborée après mûre

considération de tous les commentaires, suggestions et critiques suscités par la première version.

Méthodologie

L'élaboration de la première version du document de prise de position a d'abord exigé que l'on résume et analyse les données existantes, en plus des observations soumises par les «principales parties concernées» identifiées par le Comité d'organisation pour la réforme de la formation des enseignants. Cette stratégie a été respectée à la demande même du comité d'organisation qui souhaitait reporter les demandes d'approfondissement de l'étude jusqu'à la publication du document de prise de position. On espérait qu'une distribution à grande échelle du document de prise de position soulèverait l'intérêt du public au sujet de la formation des enseignants. Grâce à la tenue de réunions et aux soumissions présentées par écrit, toutes les parties intéressées seront invitées à répondre aux idées énoncées dans le présent document. Comme nous l'avons déjà indiqué, la version finale tient également compte des discussions animées encouragées par les premières propositions.

Le document de prise de position a été rédigé dans un style courant, non technique, en évitant donc, dans la mesure du possible, les notes en bas de page et les références détaillées. Pour chaque chapitre, nous avons inclus une liste de références utiles et avons indiqué les principales sources utilisées. Une bibliographie énumérant les parutions relatives à la formation des enseignants est également fournie sur demande.

La partie descriptive et analytique du document de prise de position se fonde sur des données provenant d'une variété de sources. Dans la version originale du document de prise de position, une liste complète de documents, soumissions et autres sources, était présentée. Celle-ci n'est cependant pas répétée ici. Les principales sources étaient décrites comme suit :

- des profils descriptifs de chacune des facultés d'éducation;
- une étude documentaire préparée par M. T. Russell, PhD, de l'Université Queen's;
- divers documents et rapports qui nous ont été soumis par le comité d'organisation, tels que le rapport Shapiro sur les écoles privées, le rapport de la F.E.O. intitulé Le cristal opaque et l'Étude sur les premières années du cycle primaire;
- les soumissions des «principales parties concernées» identifiées par le comité d'organisation ont donné lieu à des propositions concernant l'avenir de la formation des enseignants. Les organismes suivants ont présenté des soumissions :
  - Association des surintendants franco-ontariens;
  - Association des écoles alternatives et indépendantes de l'Ontario;
  - Association ontarienne des doyens de faculté d'éducation (en plus de facultés d'éducation indépendantes);

- Association ontarienne des agents de l'administration scolaire;
- Association ontarienne des agents de supervision catholiques;
- Fédération des enseignants de l'Ontario (voir ci-après);

- réunions avec les fédérations des enseignants (Fédération des enseignants de l'Ontario, F.E.O.) et ses cinq associations affiliées. Ces réunions ont porté sur les intérêts et points de vue particuliers des groupes présents concernant divers aspects de la formation avant l'emploi et en cours d'emploi;

- des lettres et soumissions non sollicitées provenant de diverses associations intéressées;

- des rapports constants avec le Comité d'organisation pour la réforme de la formation des enseignants, accompagnés d'entrevues avec des personnes clés recommandées par le comité;

- consultation avec le professeur M. Wideen de l'Université Simon Fraser, qui a rencontré les chercheurs au début du mois de novembre et a apporté une contribution précieuse à l'étude.

Pour la version finale du présent document de prise de position, nous avons puisé à diverses autres ressources précieuses qui ont jailli des multiples réactions aux premières propositions, non seulement lors des conférences régionales, mais également dans des discussions avec des membres des facultés d'éducation et autres organisations éducationnelles et, bien sûr, dans les quelque 200 soumissions écrites qui nous sont parvenues. La liste complète des personnes et des organisations qui ont répondu au document de prise de position est donnée à l'annexe 2. On remarquera non seulement l'étendue de cette liste mais aussi la variété des perspectives présentées par les répondants. Près de la moitié des soumissions provenaient d'individus, y compris des membres de faculté, des directeurs d'école, des fonctionnaires du gouvernement, des professeurs et des membres du grand public. Les soumissions présentées par diverses organisations étaient également très représentatives des nombreuses facettes de la communauté pédagogique. Des réactions nous sont ainsi parvenues aussi bien des facultés d'éducation que d'autres groupes universitaires ou collégiaux; et près de 30 conseils scolaires ainsi que plusieurs écoles ont activement marqué leur intérêt. La liste des associations pédagogiques comprenait, entre autres, des groupes d'administrateurs, des associations familiales et scolaires, ainsi que des groupes travaillant avec des enfants en difficulté. Parmi les organismes gouvernementaux, plusieurs centres et ministères ainsi que divers groupes subventionnés par le gouvernement ou affiliés au gouvernement, tels TVOntario, ont tenu à faire part de leurs commentaires. Dans presque tous les cas, on exposait le pour et le contre du document de prise de position et, à l'occasion, des suggestions de rechange étaient formulées pour surmonter les problèmes identifiés. À la vérité, le document de prise de position semble avoir encouragé de nombreux intéressés à proposer des idées innovatrices ainsi qu'à partager et perfectionner diverses propositions pour de nouveaux programmes.

Nous sommes d'avis que le document de prise de position a grandement bénéficié des effets et des réactions qu'il a provoqués. Nous nous sommes efforcés d'être sensibles aux critiques et aux suggestions tout en restant fidèles à nos conceptions de l'enseignement et de la formation des enseignants, dont nous donnons une description détaillée au chapitre 3 en particulier. Par conséquent, si nous n'avons pas été en mesure de donner suite à toutes les suggestions, nous avons néanmoins lu attentivement et pris en grande considération toutes les soumissions.

Une grande partie des données disponibles concernant l'état actuel de la formation des enseignants ne sont pas des données concrètes en ce sens que nous sommes souvent limités par la façon dont on perçoit généralement la formation des enseignants. La plupart des renseignements relatifs aux facultés d'éducation, par exemple, proviennent de rapports produits par les facultés elles-mêmes, quoique nous puissions comparer les différentes perceptions des facultés avec, par exemple, celles des fédérations d'enseignants. Ce projet ne nous a pas permis de mettre sur pied des méthodes originales de collecte de données, bien que nous ayons recueilli, chaque fois que possible, les données nécessaires (concernant, par exemple, le perfectionnement professionnel au sein des fédérations et conseils).

Enfin, nous avons analysé les documents de recherche et les énoncés de politiques sur la formation des enseignants. Ces documents nous ont fourni un contexte pour l'étude des diverses questions et ont servi à appuyer nos recommandations. Nous adresserons une bibliographie au Comité d'organisation pour la réforme de la formation des enseignants.

Pressions exercées en faveur d'une réforme

Pourquoi devrait-on réformer la formation des enseignants? Quelle preuve y a-t-il qu'un changement s'impose? Nous partons d'une situation générale que nous appliquons ensuite à l'Ontario. Il est évident que nos homologues américains n'ont aucun doute sur la nécessité d'une réforme. Il suffit de jeter un coup d'oeil aux rapports sur l'enseignement publiés récemment aux États-Unis pour y percevoir un sentiment d'urgence très prononcé.

> Le statut actuel des enseignants n'est pas en jeu, mais l'avenir du pays l'est (National Commission for Excellence in Education, A Call for Change).

Le mouvement actuel de réforme du programme de formation des enseignants aux États-Unis a été déclenché en 1983 par le rapport de la National Commission for Excellence in Education, A Nation at Risk. En effet, ce rapport a soulevé d'importantes questions quant à la qualité de l'éducation dans les écoles. On devait donc s'attendre à ce que l'on se penche également sur la qualité de l'enseignement, les enseignants et la formation des enseignants. Deux groupes jouissant d'une certaine influence ont récemment produit quelques documents portant sur la formation des enseignants. Le Groupe Holmes (un consortium de doyens prônant la réforme dans le domaine de l'enseignement) a publié un rapport suivi d'un programme pour les enseignants de demain (Tomorrow's Teachers, 1986) qui traite des objectifs de la réforme de la formation des enseignants et de la réforme de la profession d'enseignant. Une initiative encore plus accentuée provenait du Carnegie Forum on Education sur l'enseignement en tant que profession, A Nation Prepared (1986). Les deux rapports ont soulevé de vives inquiétudes au sujet de la qualité des candidats à la formation d'enseignant, de la nature des écoles en tant que lieux de travail, de l'enseignement en tant que profession et de la préparation initiale et du perfectionnement professionnel continu des enseignants. Ils font référence à des forces sociales qui rendent essentielle la réforme de la formation des enseignants :

- Les objectifs de l'éducation ont changé tout comme le monde a changé. Le système scolaire nord-américain a été conçu pour donner aux étudiants des connaissances de base nécessaires à une main-d'oeuvre industrielle. Aujourd'hui, nous sommes confrontés à d'autres sociétés postindustrielles, et il nous faut un système scolaire plus perfectionné afin de nous assurer une main-d'oeuvre hautement éduquée.

- L'enseignement était à l'origine un emploi «temporaire», où l'on prévoyait passer quelques années avant de se diriger vers l'administration (pour les hommes) ou de se marier (pour les femmes). Les enseignants n'avaient pas besoin d'être hautement qualifiés puisqu'ils n'enseigneraient de toute façon que quelque temps. Mais cette situation a bien changé : la majorité des enseignants sont hautement qualifiés et consacrent leur carrière à l'enseignement. Toutefois, l'enseignement demeure une carrière «sans carrière», en ce sens qu'il y a peu de différence entre les débutants et les enseignants chevronnés sur le plan du statut ou des responsabilités et que

ceux-ci plafonnent très vite sur le plan salaire par rapport à d'autres professionnels. Un tel tableau n'encourage en rien le développement des aptitudes professionnelles.

Ces réformateurs exigent ni plus ni moins une réorganisation fondamentale de l'ensemble du continuum de la formation des enseignants ainsi que du statut et des activités professionnels des enseignants.

Mais que se passe-t-il au Canada en général et en Ontario en particulier? Quelques appels à la réforme de la formation des enseignants ont été lancés un peu partout au pays, y compris en Ontario. Honnêtement, toutefois, on ne détecte aucune forme d'urgence pour la réforme de la formation des enseignants en Ontario. Nous croyons néanmoins que certains changements majeurs s'imposent pour que l'Ontario atteigne un certain niveau d'excellence en matière de formation des enseignants. Nous soutenons également qu'il existe suffisamment de directives claires et de conditions propices au changement, et que la réforme est à la fois souhaitable et opportune.

Sur le plan positif, l'Ontario jouit de divers avantages : (i) Les candidats aux programmes de formation avant l'emploi sont très doués (certaines facultés sont en mesure de choisir les candidats qui figurent parmi les premiers 20 p. 100); (ii) le salaire et le statut des en seignants sont relativement élevés, en particulier lorsqu'on compare avec les États-Unis; (iii) il n'y a aucune pénurie d'enseignants; (iv) nous jouissons d'un système de formation en cours d'emploi satisfaisant grâce à des cours de formation additionnelle, au programme de formation en cours d'emploi des conseils scolaires et aux activités de perfectionnement professionnel des fédérations d'enseignants.

Le système actuel se compose de candidats très doués, de facultés qui tentent d'offrir plus, de conseils scolaires qui travaillent à la coordination du perfectionnement professionnel et à la mise sur pied de programmes scolaires, d'un programme de formation en cours d'emploi riche et diversifié, de programmes d'études supérieures, etc. Ce système fonctionne sur la base d'une bonne participation et d'une structure souple. Le système scolaire se porte bien et il ne serait probablement victime d'aucun désastre dans l'avenir même si aucun changement important n'était apporté. On pourrait alors se contenter de ce que l'on a et s'efforcer de satisfaire les mécontentements et les nouvelles exigences en rafistolant ici et là.

Mais certaines pressions et certains besoins sont bien réels. Nous en décrivons les principaux ci-après tels que nous les percevons (sans ordre de priorité) qui seront expliqués plus à fond dans le présent document de prise de position.

- La qualité de l'enseignement dans les écoles est un sujet très controversé, comme en témoignent les récents sondages effectués auprès du public et des employeurs. Les nombreuses difficultés perçues ont d'ailleurs été relatées dans divers articles publiés par un important journal de Toronto. On exprime également une certaine

inquiétude quant au fait qu'environ un tiers des étudiants commençant la neuvième année sortent du système scolaire avant d'avoir reçu un diplôme. Le récent rapport du commissaire à la jeunesse de l'Ontario documente, comme plusieurs autres d'ailleurs, la crise croissante dans le secteur de l'éducation et dans la société.

. Les enseignants traversent leur vie professionnelle de manière peu systématique, sans soutien et par bribes. La transition, des programmes de formation avant l'emploi au premier poste d'enseignement, est le plus souvent particulièrement abrupte et discontinue. Nous pensons que la formation des enseignants doit être un continuum, mais les pratiques et méthodes suivies présentement en Ontario ne soutiennent pas un tel concept.

. Il existe actuellement de nombreux mécontentements qui pourraient devenir d'importants problèmes dans l'avenir :

- plaintes des étudiants à l'effet que l'année de formation avant l'emploi n'est aucunement satisfaisante et qu'elle ne les prépare pas adéquatement à dispenser un enseignement efficace;
- nature ingrate du travail des adjoints;
- problèmes des enseignants débutants;
- manque de connaissances sur le plan de la recherche et mauvaise utilisation de cette dernière;
- appui et efficacité insuffisants pour une longue carrière des enseignants et autres.

. L'ambiguïté qui règne sur le rôle des facultés d'éducation, aux prises avec les exigences d'érudition et celles de la réalité, soumises à des programmes surchargés et disposant de ressources limitées.

. Les problèmes reliés à l'enrichissement du métier d'enseignant, tant au palier scolaire qu'universitaire. Aux paliers élémentaire et secondaire, le point important demeure la création d'un corps d'enseignants rationnels, compétents et efficaces. Au niveau universitaire, on se penche sur la situation des facultés et leur habileté à faire le lien de façon uniforme et efficace entre l'université et le marché du travail. La situation à la baisse à ces deux niveaux est peut-être le problème fondamental auquel sont confrontées les facultés d'éducation.

. Il y a un manque de popularité et de notoriété étrange et anormal de la formation des enseignants ontariens en dehors de l'Ontario, au Canada et à l'échelon international. L'Ontario est reconnu mondialement pour ses innovations en matière d'immersion en langue française, de perfectionnement de la langue, de nouvelles techniques informatiques, d'études pour les femmes, d'éducation de l'enfance en difficulté, etc. L'Ontario n'est pas reconnu comme un chef de file en matière d'élaboration de

programmes de formation d'enseignants et de connaissances acquises par la recherche -- un rôle qui devrait aller de soi étant donné la qualité des personnes impliquées et les ressources financières consacrées à la formation des enseignants dans la province.

. La possibilité d'une réforme est opportune. Jamais les conditions n'ont été aussi propices : la connaissance, tant sur le plan conceptuel que pratique, de la nature des changements nécessaires; la possibilité exceptionnelle de jouer, au cours des cinq prochaines années, un rôle de leader et de réorganiser les facultés grâce au très haut taux de roulement dans les postes administratifs au sein des conseils scolaires, les postes au niveau universitaire et au sein d'autres organisations scolaires; la situation financière saine en rapport avec les ressources existantes et les nouvelles ressources; et la probabilité de collaboration entre les principaux partenaires du monde de l'éducation : le gouvernement, les conseils, les fédérations d'enseignants, les dirigeants administratifs et les universités.

Bien que dans cette version finale du document de prise de position nous nous soyons efforcés de saisir et de régler les diverses questions de mise en application, nous n'avons pas tenté de préciser tous les détails. Nous n'avons donc pas abordé certaines préoccupations particulières importantes soulevées par quelques circonscriptions, ou suscitées par de nouvelles lois comme la Loi 30 (Financement des écoles secondaires catholiques) et la Loi 75 (Gestion scolaire par des conseillers francophones). Ces points, de même que d'autres dans le même ordre d'idées, pourront être débattus plus en profondeur en réaction au document de discussion, dès qu'une structure de débat aura été établie. Nous avons toutefois tenté d'énoncer clairement les changements et les éléments clés que nous proposons.

Les recommandations comportent cinq caractéristiques essentielles. Tout d'abord, nous procédons à une étude attentive de la nature de l'enseignement, des connaissances et de l'école comme lieu de travail. De là, nous nous dirigeons vers la formation des enseignants. Deuxièmement, nous avons essayé de bâtir un vrai continuum, tant sur le plan conceptuel, pratique que prévisible. Entre autres, cela exige que l'on fasse le lien entre le programme de la formation avant l'emploi et le reste du continuum, et qu'on allège sa charge de produire des enseignants qualifiés. La formation des enseignants ne se limite pas à la formation avant l'emploi; elle est un programme scolaire continu en soi. Troisièmement, à toutes les étapes on met l'accent sur la formation objective des enseignants, en insistant tout autant sur la théorie que sur la pratique, et sur leur dépendance mutuelle qui est essentielle à la réforme. Quatrièmement, la collaboration entre les établissements sur le plan des politiques et de l'enseignement est nécessaire. Il est essentiel de laisser aller certains aspects de contrôle au profit de nou velles influences et de nouveaux exemples d'autorité, de responsabilité et de planification mutuelles. Cinquièmement, la vision (chapitre 3) et les recommandations (chapitre 4) sont conçues pour s'intégrer dans le courant de la pensée la plus appréciée sur la formation des enseignants, et s'harmoniser aux pratiques évolutives et à l'orientation progressive de la réforme sociale. Rien n'est présenté qui soit révolutionnaire ou sans précédent. Toutes les idées et toutes les pratiques proposées ont déjà des racines bien incrustées. Nous considérons

le présent rapport comme un regroupement des meilleures idées et des meilleures pratiques que nous utilisons pour activer les forces d'un changement déjà entamé. Cependant, nos propositions produiront un impact radical et nécessiteront un engagement inébranlable et des mesures exceptionnelles.

Le moment est donc bien choisi pour prendre des mesures. Nous estimons que si certaines étapes importantes et réfléchies ne sont pas franchies au cours de la prochaine année, il faudra attendre encore 20 ou 25 ans avant qu'une telle occasion ne se représente. Qui plus est, si aucune mesure n'est entreprise, nous prévoyons que les facteurs de mécontentement existants continueront de prendre de l'ampleur et le système pédagogique, y compris la formation des enseignants, se détériorera.

Il reste à savoir si l'Ontario possède la volonté et le savoir-faire nécessaires pour que la formation des enseignants passe de «bonne à excellente». Il nous faut une structure différente pour accomplir un meilleur travail. Il ne s'agit pas là d'un simple processus linéaire. Pour percer, nous devons créer une nouvelle structure, une structure qui exigera que des changements majeurs soient apportés au système actuel de formation des enseignants. Le présent document n'a pas pour objectif de faire ressortir les lacunes ni de blâmer qui ou quoi que ce soit, mais de faire valoir que le temps est venu de prendre les mesures qui s'imposent.

Références

Association ontarienne des doyens de facultés d'éducation (A.O.D.F.É.) (1983). Future Directions in Preservice Teacher Education in Ontario. Document présenté au Conseil des universités de l'Ontario (C.U.O.). Toronto : ministère des Collèges et Universités/ministère de l'Éducation.

Carnegie Forum on Education (1986). A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century. The Report of the Task Force on Teaching as a Profession. Washington, D.C.

Comité spécial sur la formation des enseignants (1984). Réponse à la soumission de l'Association ontarienne des doyens de facultés d'éducation. Toronto : Conseil des universités de l'Ontario.

Dryden, K. (1986). Rapport du commissaire à la jeunesse de l'Ontario. Toronto, Ontario.

Holmes Group (1986). Tomorrow's Teachers. East Lansing, MI: The Holmes Group, Inc.

Ministère des Collèges et Universités (1986). Status Report, Teacher Education Review. Soumission au Comité d'organisation.

National Commission for Excellence in Teacher Education (1985). A Call for Change in Teacher Education. Washington, D.C. : American Association of Colleges for Teacher Education.

National Commission for Excellence in Teacher Education (1983). A Nation at Risk. Washington , D.C. : U.S. Printing Office.

Chapitre 2

Où nous en sommes aujourd'hui

Au cours de ce chapitre, nous aborderons trois aspects de la formation des enseignants en Ontario : (a) un bref historique de la formation des enseignants, (b) une description de l'état actuel de la formation des enseignants à chacune des phases du continuum professionnel et (c) une discussion préliminaire sur les points touchant la formation des enseignants, tels que perçus par les personnes impliquées et par les chercheurs.

A. Nos origines ou Comment la formation des enseignants en Ontario en est venue à être ce qu'elle est

Le bref historique suivant sur la formation des enseignants en Ontario expose les changements qui se sont opérés dans la préparation des enseignants afin de s'adapter aux besoins de la société et du système pédagogique.

La formation des enseignants avant 1847

Avant 1847, on n'exigeait pas que les personnes qui désiraient enseigner dans le Haut-Canada aient reçu une formation ou un brevet d'enseignement. Souvent, à cette époque, les instituteurs (généralement des hommes) étaient des personnes qui savaient à peine lire et écrire, avaient peu d'autres connaissances et voyaient l'enseignement comme un moyen de gagner leur vie. Ils changeaient souvent d'école quand la situation devenait intenable ou lorsque de meilleures possibilités s'offraient à eux. Le salaire était maigre et comme les enseignants devaient être en pension chez les parents de leurs élèves, les conditions de vie étaient souvent intolérables.

Les écoles élémentaires de cette époque était appelées écoles «communes» et accueillaient des enfants ayant la permission d'y aller, indifféremment des convictions religieuses de leurs parents. À partir de 1843, tout enfant, sans égard à sa couleur ou sa race, pouvait revendiquer le droit à l'éducation, règlement qui ne signifiait pas pour autant que l'école était obligatoire. Nombre d'enfants n'allaient pas à l'école, ou ne pouvaient pas y aller, pour une foule de raisons.

Les enseignants des quelques écoles secondaires ou de «cours moyen» qui existaient (en grande partie pour les bien nantis) étaient généralement des ecclésiastiques ou des personnes ayant une certaine formation universitaire. Des 38 maîtres nommés dans les écoles de cours moyen de district dans le Haut-Canada entre 1807 et 1830, 22 étaient des ecclésiastiques. On accordait un si grand respect aux études supérieures que les cours de méthodologie étaient considérés

comme superflus. En 1883, lorsque le ministre de l'Éducation proposa d'instaurer un cours de conférences offert par le Département de l'Éducation en vue de préparer les candidats à l'enseignement dans les écoles secondaires, de nombreux opposants déclarèrent que les diplômés considéreraient, et ce à juste titre, l'obligation d'être présent comme un outrage et un embêtement.

Egerton Ryerson et les écoles normales

Toutefois, la nomination d'Egerton Ryerson au poste de surintendant de l'Éducation (1844-1876) transforma le système scolaire en Ontario. Ses efforts ont permis la création, en 1847 à Toronto, de la première école «normale» destinée à former des instituteurs. C'est à partir de ce moment que l'on a commencé à accepter le concept évolutif de l'éducation et l'importance d'une méthode, de même que les théories de Heinrich Pestalozzi et de David Stow.

Au début, l'école normale de Toronto ne comptait que 20 étudiants mais leur nombre passa rapidement à 54. Au deuxième semestre en 1848, 118 étudiants étaient inscrits, dont 20 femmes. Pour être admis, il fallait être âgé d'au moins 16 ans, remettre un certificat de bonne foi signé par un ecclésiastique et savoir lire, écrire et compter. La charge de travail était énorme et largement axée sur le contenu en raison du manque de préparation scolaire des étudiants. Le cours d'une durée de 12 semaines en 1847 devint une session de cinq mois en 1865 et les candidats recevaient alors un certificat de Seconde classe. Une formation additionnelle de cinq mois était nécessaire pour l'obtention d'un certificat de Première classe. La grande majorité des enseignants, toutefois, recevaient des certificats émis par les commissions d'examen de comté, ce qui leur permettait d'enseigner dans leur comté, qu'ils aient ou non reçu une formation quelconque d'enseignant. La responsabilité de décerner des certificats aux instituteurs et institutrices incombait ainsi à la fois au Département de l'Éducation, qui dirigeait les écoles normales et offrait une certaine formation, et aux conseils scolaires de comté, qui pouvaient embaucher des personnes sous-qualifiées et les autoriser à enseigner dans leurs écoles.

En 1871, la Loi sur les écoles de l'Ontario a rendu l'école obligatoire pour tous les enfants et a restructuré l'enseignement au palier secondaire. Comme on pouvait s'y attendre, cela entraîna une pénurie d'enseignants et, pour pallier cette lacune, on ouvrit d'autres écoles normales à Ottawa (1875), London (1900) et peu après à Hamilton, Peterborough, Stratford et North Bay.

En tentant de remédier à la pénurie d'enseignants, le programme d'enseignement pour écoles modèles fut établi en 1877. Une école modèle était une école élémentaire dont le directeur était titulaire d'un certificat de Première classe et où trois autres professeurs détenaient au moins un certificat de Seconde classe. Dans les cinquante écoles modèles établies en Ontario, les normaliens ayant à leur crédit une ou deux années d'études secondaires recevaient une brève formation appuyée par des conférences données par des inspecteurs d'école. Les candidats qui

réussissaient recevaient un certificat de Troisième classe qui pouvait mener à un certificat de Seconde ou de Première classe s'ils poursuivaient leurs études. Les écoles modèles furent abolies dans les années 1920, lorsque la formation des instituteurs devint la responsabilité des écoles normales.

La situation de la formation des enseignants pour les communautés catholiques et franco-ontariennes

Jusqu'en 1841, les enfants du Haut-Canada qui allaient à l'école fréquentaient les écoles «communes», mais cette année-là, on établit le droit de créer des écoles confessionnelles dans le Haut et dans le Bas-Canada. En réponse à cette nouvelle réglementation et sur la demande de l'évêque, trois religieuses de Montréal ouvrirent à Kingston une école réservée aux jeunes filles. En 1843, l'Assemblée législative du Haut-Canada vota une loi qui permettait la création d'écoles catholiques et protestantes séparées, selon l'affiliation religieuse de l'enseignant, et en 1855 une autre loi déclarait que tous les enseignants pourraient enseigner dans le Haut-Canada, qu'ils aient obtenu leur brevet dans le Haut ou dans le Bas-Canada. Grâce à cette réglementation, les ecclésiastiques francophones et anglophones pouvaient venir enseigner en Ontario dans les écoles catholiques et franco-ontariennes. Inutile de préciser que l'arrivée en grand nombre de membres catholiques du corps d'enseignants, tant anglophones que francophones, provoqua une vive controverse. En 1881, cependant, la population d'origine française en Ontario avait considérablement augmenté et les membres des communautés franco-ontariennes et catholiques profitaient au maximum du fait que les brevets d'enseignement décernés au Québec étaient valables en Ontario. De nombreux anglophones de l'Ontario craignaient toutefois que l'anglais ne soit pas du tout enseigné dans les écoles franco-ontariennes ou soit très mal enseigné par des personnes dont la langue maternelle n'était pas l'anglais. Ils craignaient en outre que les enseignants du Québec n'aient pas reçu une formation méthodologique suffisante. Des écoles modèles furent donc mises sur pied pour la formation spéciale d'enseignants francophones (et d'enseignants allemands près de Waterloo). En 1906, le Conseil privé bannit finalement les certificats du Québec en Ontario sauf ceux obtenus avant 1867.

La situation des écoles françaises laissait encore à désirer aux yeux des francophones en raison, principalement, des restrictions apportées à leurs écoles par le Règlement 17 (1912) qui interdisait l'usage du français en classe après la deuxième année. De plus, peu d'enseignants franco-ontariens détenaient un certificat de Première ou de Seconde classe. Environ 25 pour 100 d'entre eux détenaient un certificat de classe «C» obtenu d'une école modèle et près de la moitié ne détenait aucun certificat, ou au plus, avaient un certificat «temporaire» ou «échu». Afin d'essayer de remédier à la situation, l'École normale fut établie à l'Université d'Ottawa en 1927 afin de remplacer les quatre écoles modèles qui arrivaient laborieusement à former, tant bien que mal, des enseignants au certificat de Troisième classe. L'École normale d'Ottawa était destinée à former des enseignants d'origine franco-ontarienne qui pourraient alors mieux

comprendre les problèmes de langue et d'appartenance culturelle dans une situation de minorité et qui renforceraient la détermination de la communauté à préserver son patrimoine culturel.

La formation des enseignants du secondaire

La loi de 1871 qui instituait l'éducation obligatoire a non seulement entraîné une pénurie d'enseignants au palier élémentaire, mais également au palier secondaire. En 1885, certains établissements collégiaux furent désignés établissements de formation d'enseignants du secondaire, rôle en quelque sorte semblable à celui des écoles modèles. Une École de pédagogie fut mise sur pied à Toronto en 1890, mais le manque de possibilités d'enseignement pratique posait un problème. L'école fut donc transférée à Hamilton et rebaptisée le Collège Normal de l'Ontario. Le Collège ferma ses portes en 1906 et ses fonctions furent réparties entre les facultés d'éducation de l'Université Queen's et de l'Université de Toronto, où l'on pouvait également obtenir des diplômes professionnels avancés dans le domaine de l'éducation. En 1930 le programme offert par l'Université Queen's fut aboli et l'Ordre ontarien de l'éducation (O.O.É.) fut créé en tant que filiale de l'Université de Toronto. Jusqu'en 1965, l'O.O.É. était responsable de la formation de tous les enseignants anglophones de niveau secondaire en Ontario. Aucun établissement ne semblait offrir aux enseignants francophones une formation de professeur du secondaire dans leur langue.

La formation des enseignants et les universités

En mars 1966, le ministre de l'Éducation annonça que le gouvernement avait l'intention de remettre aux universités l'importante responsabilité de la formation de tous les instituteurs qui incombait auparavant au ministère de l'Éducation afin d'améliorer à la fois la qualité et l'envergure des programmes. Cette nouvelle initiative venait répondre aux recommandations du Comité MacLeod qui avait été créé pour recommander des améliorations à un système de formation d'enseignants que tous jugeaient insatisfaisant.

Les négociations entreprises avec les universités se sont avérées difficiles sur de nombreux points, dont le droit de propriété et, en 1971, la formation des enseignants était encore assurée à la fois par les universités et par les collèges d'enseignants. Les universités ont tout d'abord accueilli de façon hostile le concept d'un programme d'enseignement concomitant, que le gouvernement était impatient de mettre sur pied, «américain» ou trop «occidental». Les universités éprouvaient également une certaine réticence à devoir accepter, sans exception, les enseignants des collèges et qui, dans bien des cas, n'étaient pas suffisamment qualifiés pour enseigner à l'université. Le dernier collège d'enseignants ferma ses portes en 1979. La place des facultés d'éducation n'était toujours pas entièrement résolue en 1986. Les discussions et

les politiques relatives à la formation des enseignants se sont toujours concentrées sur les programmes de formation avant l'emploi. Il y a seulement 15 ans que l'on considère la formation en cours d'emploi comme une question importante.

B. Où nous en sommes aujourd'hui

La section qui suit a principalement pour objectif de décrire la situation actuelle plutôt que de l'analyser ou de l'évaluer. Les conséquences des points de réforme dans la formation des enseignants sont développées aux chapitres 3 et 4.

Le rôle du gouvernement dans la formation des enseignants

Le gouvernement de l'Ontario est chargé des exigences d'admission aux facultés d'éducation par le biais du règlement 269, «Compétence requise de l'enseignant en Ontario», lequel est régulièrement mis à jour. La première partie du règlement définit les qualités requises pour devenir enseignant ou enseignante homologué(e) en Ontario et, en termes généraux, définit le programme scolaire des facultés d'éducation aux articles 1(k) et 1(l) comme : «l'étude des secteurs de concentration primaire, moyenne, intermédiaire et supérieure, des études en éducation y compris en apprentissage et développement, les méthodes destinées à répondre aux besoins individuels des élèves, les lois et les règlements relatifs à l'éducation et l'étude des programmes-cadres publiés par le ministre, un minimum de quarante jours de stage pratique dans une école.» La deuxième partie, «Compétence additionnelle» décrit le programme (125 heures de travail) et les conditions pour que l'enseignant ou l'enseignante puisse faire inscrire ces cours sur sa carte de compétence de l'enseignant en Ontario. On y décrit les divers cours généraux et spécialisés et les annexes A, C, D, E et F donnent la liste des cours reconnus par le ministère de l'Éducation comme qualification additionnelle.

Les facultés d'éducation

La formation des enseignants en Ontario est présentement offerte dans dix facultés d'éducation ainsi qu'à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, qui n'offre que des programmes d'études supérieures. Nipissing, Ottawa (divisions française et anglaise), Toronto, Western et Windsor n'offrent que des cours consécutifs de baccalauréat en sciences de l'éducation d'une durée d'un an, tandis que Brock, Lakehead, Laurentienne (française) et Queen's offrent des cours consécutifs et des cours concomitants. Au moment de la rédaction, York offrait seulement un programme concomitant. D'autres établissements postsecondaires manifestent un intérêt croissant pour la formation des enseignants. Comme nous le verrons un peu plus loin, l'Université de Waterloo a mis au point des programmes coopératifs de premier cycle à l'intention des futurs enseignants. En outre, l'Université McMaster, l'Institut polytechnique Ryerson et les 22 collèges d'arts appliqués et de technologie (C.A.A.T.) entretiennent un intérêt distinct pour la formation des enseignants.

Tableau 1 : Nombre approximatif d'étudiants admis aux facultés d'éducation en 1985

	Formation avant l'emploi	Formation en cours d'emploi	Études supérieures (temps plein et partiel)
Brock	250	2 084	196
Lakehead	173	453	219
Laurentienne (fr.)	64	599	
Nipissing	210	1 200	
I.É.P.O.	S/O	S/O	1 500 PA 600 PL
Ottawa Français Anglais	 124 161	 960 1 125	 271 404
Queen's	600	1 250 40 PL	240
Toronto	863	5 117	20
Western	678	2 000	63
Windsor	296	695	165
York	550	10 000	35

Nota : Les données du Tableau 1 ont été recueillies à partir des «profils» remis par les facultés d'éducation en vue de l'étude sur la formation des enseignants. Les données relatives à la formation avant l'emploi comprennent celles des programmes concomitants.

Mandat et objectifs des facultés d'éducation tels que perçus par les facultés

Le mandat fondamental des facultés d'éducation contemporaines, tel qu'exprimé par ces dernières dans les «Profils» qu'elles nous ont remis, est de préparer les futurs enseignants conformément aux exigences du ministère de l'Éducation (Règlement 269) de façon à ce qu'ils soient aptes à recevoir un brevet d'enseignement de l'Ontario et un diplôme de baccalauréat en sciences de l'éducation.

Outre cet objectif fondamental de décerner des brevets, les facultés déclarent vouloir aussi aider les étudiants à devenir des enseignants efficaces et bienveillants qui connaissent à fond la théorie et la pratique de l'enseignement. Contrairement à la situation qui prévalait il y a cent ans, les facultés n'ont plus à consacrer une grande partie de leur temps à l'enseignement de la matière et du contenu. Comme l'a exprimé le Collège universitaire de Nipissing :

> L'objectif pédagogique de la faculté d'éducation de l'Université de Nipissing est d'interpréter et de diffuser les certaines connaissances d'apprentissage et d'enseignement... (et) d'accorder des diplômes à des étudiants qui possèdent une bonne connaissance des principes d'un enseignement pratique efficace et qui ont atteint un certain niveau dans l'application de tels principes.

L'alliance d'une solide théorie pédagogique et d'une connaissance approfondie de la pragmatique de l'enseignement en vue de produire des enseignants intelligents, bienveillants, intéressés à poursuivre sans cesse leur perfectionnement, est implicite dans tous les profils présentés par les facultés d'éducation. Il s'agit là du prolongement et de l'approfondissement du programme envisagé par le Comité MacLeod qui avait recommandé le transfert des collèges de formation d'enseignants vers les universités.

Les facultés d'éducation ont également certains objectifs qui les individualisent. Les différents points importants qu'elles perçoivent dans leurs mandats ressortent de leurs déclarations générales sur les principaux objectifs de la formation avant l'emploi. Ce sont : service à la communauté professionnelle, recherche dans le domaine de l'éducation, service à une communauté géographique ou particulière (par exemple, Lakehead met l'accent sur son programme d'éducation pour les autochtones; Nipissing, sur son programme relatif à l'enseignement du français aux élèves anglophones, à l'éducation des autochtones, aux premières années du cycle primaire et sur son centre de soutien par l'image; Ottawa, sur son mandat de servir la communauté franco-ontarienne grâce à la recherche dans le domaine de l'éducation), programmes de perfectionnement professionnel, dissémination des résultats de la recherche, recherche et autres réseaux d'études coopératives et amélioration des programmes d'études supérieures. La faculté d'éducation de l'Université de Toronto a spécifié, quant à elle, deux objectifs spéciaux : la prorogation de l'appui accordé à l'Institut des études sur l'enfance et aux écoles de l'Université de Toronto.

L'I.É.P.O. s'est déclaré «intéressé à participer à la formation avant l'emploi, de façon indépendante ou de concert avec la faculté d'éducation de l'Université de Toronto (F.É.U.T.)... (1) que cet intérêt vise l'idée d'un programme court et hautement expérimental, et dont l'objectif serait de parfaire les connaissances de base sur la formation des enseignants; et (2) qu'en respectant le mandat de l'I.É.P.O., le programme viserait l'intégration des activités de perfectionnement pratique, de la recherche et de l'enseignement.»

Le diagramme 1 illustre les points forts des programmes, activités et plans tels que perçus par les facultés. Les objectifs principaux qui consistent à produire des enseignants qualifiés selon les normes du ministère et les cours de perfectionnement (qualifications additionnelles) offerts aux enseignants ne font pas partie du tableau car ils s'appliquent à tous. Les facultés estiment également qu'il est important que leurs membres à temps plein participent à la recherche sur l'éducation car, pense-t-on, cela pourrait contribuer à enrichir les programmes de formation avant l'emploi, en cours d'emploi et les programmes d'études supérieures en tenant les facultés et les étudiants à la fine pointe du progrès dans le domaine de l'éducation. Les espaces vides du diagramme ne signifient pas que certaines facultés ne sont pas intéressées par certaines activités. Ils révèlent simplement que l'activité en question ne faisait pas particulièrement partie des objectifs qu'elles ont mentionnés dans leur profil.

Les facultés d'éducation ont également fait ressortir un certain nombre de restrictions imposées à leurs programmes, restrictions qui leur semblaient limiter leur capacité à atteindre leurs objectifs. Elles ont fait remarquer, entre autres, le financement insuffisant qui les empêche d'embaucher des gens qualifiés possédant de l'expérience en recherche pédagogique au sein d'une faculté, ainsi que la pression constante exercée afin d'ajouter de nouveaux domaines d'études à un programme scolaire déjà surchargé et dont l'horaire ne peut être prolongé.

Diagramme 1 Objectifs	Participation des étudiants à la recherche	Service à la communauté pédagogique	Service à une communauté géographique ou spéciale	Priorités de prog. spéc. de formation en cours d'emploi	Dissémination de la recherche	Recherche coopérative et/ou liens pédagogiques
Brock	Études supérieures	Engagement à travailler avec les conseils scolaires de Niagara	Péninsule du Niagara		Centre de documentation sur l'éducation	Liens pédagogiques avec McMaster et Sheridan
Lakehead			Peuples autochtones communautés éloignées	Enseignants autochtones		
Laurentienne			Communauté franco-ontarienne	Enseignants franco-ontariens		
Nipissing		Engagement à travailler avec les conseils scolaires de la région	Enseignants autoch. et comm. isolées du N.E. de l'Ontario	Français lang. sec. Centre de soutien par l'image		
I.É.P.O.	Études supérieures et prog. proposé de formation avant l'emploi	Engagement dans la recherche et les activités de perf. du domaine				Programmes coopér. avec la F.É.U. et Western
français Ottawa anglais	Études supérieures Études supérieures	Recherche en éduc. Ens. immersion	Communauté franco-ontarienne	Enseignants franco-ontariens	Écoles franco-ontariennes	
Queen's		Activités de recherche				Programme coopér. avec l'Univ. Trent
Toronto	Enclin à un développement plus poussé	Recherche dans les écoles	Communauté multi-ethnique			Programmes coopér. avec I.É.P.O. et écoles de Chine
Western		Priorité moindre dans les dernières années			Presse Althouse	Centre éducatif I.É.P.O./U.W.O.
Windsor		Important				
York	Niveaux: formation avant l'emploi et études supérieures	Important				

DIAGRAMME 1

OBJECTIFS

Note : 1. Les cases vides indiquent «aucun renseignement reçu».
2. Les données recueillies à partir des profils des facultés d'éducation soumis au Comité d'organisation.

Admission aux facultés d'éducation

Les critères d'admission à la profession d'enseignant ont évolué de façon spectaculaire depuis les débuts de l'enseignement dans le Haut-Canada. Au début des années 1800, il suffisait de savoir lire et écrire pour enseigner; aujourd'hui, il faut être titulaire d'un diplôme universitaire. De nombreux enseignants travaillent à l'obtention de diplômes d'études supérieures, comme l'indique le nombre de personnes inscrites aux programmes de maîtrise en éducation et aux programmes de doctorat (Ph.D ou Ed.D) (tableau 1). Le nombre de femmes dans la profession s'est également accru. Au début du siècle, dans le Haut-Canada, la majorité des enseignants, y compris ceux des écoles élémentaires, étaient des hommes. Aujourd'hui, les femmes font partie de la majorité et on les retrouve en très grand nombre au palier élémentaire en particulier et en plus petit nombre à des postes administratifs. Le tableau 2 illustre le nombre d'étudiants dans chacune des facultés en 1985-1986.

Tableau 2 : Facultés d'éducation -- Données sur l'inscription aux cours de formation avant l'emploi en 1985-1986

Faculté	Total	Hommes	Femmes	Hommes			Femmes		
				É/M	M/I	I/S	É/M	M/I	I/S
Brock	250	68	182	10	46	12	80	84	18
Lakehead	173	65	108	11	14	40	64	21	23
Laurentienne	66	18	48	--	18	--	28	20	--
Nipissing	207	56	151	21	35	--	88	63	--
Ottawa	305	85	220	14	23	48	144	24	52
Queen's	603	140	433	16	33	121	179	126	128
Toronto	803	258	545	19	42	197	181	101	263
Western	630	202	428	11	46	145	145	109	174
Windsor	296	87	209	32	37	18	151	44	14
York	550	100	450	25	25	50	325	50	75
Total :	3 883	1 109	2 774	159	319	631	1 385	642	747

É = Élémentaire M = Moyen I = Intermédiaire S = Supérieur

NOTA : 1. Toute divergence entre les données du tableau 1 et du tableau 2 sur la formation avant l'emploi découle d'une différence entre le nombre d'admissions initial et le nombre réel d'inscriptions. Le tableau 2 n'indique pas le nombre de personnes inscrites au programme de langue française (voir tableau 1). L'inscription comprend les personnes inscrites à des programmes concomitants.

2. Renseignements extraits de : Fédération des enseignants d'écoles publiques de l'Ontario (1986). Rapport du Groupe d'étude sur l'embauche et les mutations d'enseignants de sexe masculin.

L'admission aux facultés d'éducation dépend principalement du dossier scolaire. Certaines facultés tiennent toutefois compte d'autres facteurs : York exige une entrevue et un test de langue anglaise; Western fait passer une entrevue pour certaines divisions; des tests linguistiques sont obligatoires aux universités Laurentienne et d'Ottawa (tant en anglais qu'en français); Queen's, Toronto et York exigent des références et Ottawa, Queen's, Western, Windsor et York tiennent compte de l'expérience avec les enfants (voir diagramme 2).

Les diagrammes 2 et 3 décrivent les conditions d'admission aux programmes de formation avant l'emploi, de formation en cours d'emploi et aux programmes d'études supérieures des différentes facultés d'éducation. Dans la colonne «Moyenne scolaire» du diagramme 2, le pourcentage le plus faible sanctionne le minimum officiellement acceptable pour être admis au programme et le nombre le plus élevé représente la moyenne scolaire des candidats admis en 1985-1986.

Toutefois, plusieurs points de vue différents concernant les critères d'admission sont ressortis des soumissions. L'Association ontarienne des agents de l'administration scolaire (O.A.E.A.O.) a exprimé son inquiétude quant au manque de directives provinciales concernant les conditions d'admission : «l'O.A.E.A.O. craint que les dossiers scolaires, conjugués à une brève entrevue, ne soient des facteurs d'admission inadéquats... Le comité de sélection peut ne pas avoir la formation et les qualités requises. Seule une longue expérience doublée d'une solide connaissance de la théorie et de la pratique permet d'acquérir de bonnes aptitudes à l'entrevue et à l'interrogation. Il semblerait raisonnable de s'attendre à ce que les comités de sélection reçoivent une formation adéquate afin d'assurer la sélection des meilleurs candidats reflétant la mosaïque de société canadienne...». L'Association ontarienne des agents de supervision catholiques (A.C.S.O.A.) et la Fédération des associations d'enseignantes de l'Ontario (F.W.T.A.O.) ont également manifesté leur inquiétude quant à l'importance accordée au dossier scolaire. Elles préféreraient insister sur les entrevues, l'expérience de travail et le bénévolat des candidats, et que des enseignants actifs fassent partie du comité de sélection.

Les premières écoles normales de l'Ontario devaient tenir compte de la progression scolaire des enseignants en puissance et avaient moins de temps à consacrer aux aspects méthodologiques et théoriques. Aujourd'hui les enseignants ontariens sont plus instruits que jamais, en raison des conditions préalables de niveau universitaire. Les préoccupations actuelles portent plutôt sur la nature de l'engagement des étudiants et mettent en valeur le souci de représenter la mosaïque sociale et ethnique de la société ontarienne.

Personnel et répartition

Le diagramme 4 donne une vue d'ensemble du personnel et de la répartition dans les diverses facultés d'éducation. De l'analyse de ce diagramme découle qu'un grand nombre d'employés à temps partiel, généralement issus du corps enseignant, enseignent les programmes de formation en cours d'emploi pendant les sessions d'été et d'hiver et, dans certains cas, le programme de

formation avant l'emploi. L'Université Lakehead et d'autres universités déplorent le manque de continuité dans le choix des cours offerts en raison du nombre nécessaire d'employés à temps partiel ou adjoints. Toutefois, les nombreux enseignants adjoints de l'Université York sont aussi des agents de liaison dans des écoles étroitement liées au programme de formation avant l'emploi. Ils conseillent les étudiants, participent aux séminaires et aux conférences donnés par le directeur du programme. Ensuite, pendant les séminaires, ils associent le contenu des conférences aux pratiques particulières dans leurs écoles.

La rubrique «R. et P.» (recherche et perfectionnement) du diagramme indique si les diverses facultés considèrent que la recherche fait partie de la charge de travail du corps enseignant. La plupart des facultés commentent la lourde charge de travail et supervision et le manque de temps à consacrer à la recherche. À l'Université Brock on s'attend à ce que le corps enseignant se consacre à la recherche mais on ne lui accorde pas suffisamment de temps. Ottawa et Nipissing font remarquer qu'il est difficile d'exiger d'un corps enseignant qu'il se consacre à la recherche s'il n'a aucune expérience dans le domaine. Il ressort, en général, que la recherche, en tant que tâche normale d'un département universitaire, prendra la place qui lui revient au fur et à mesure que les facultés d'éducation se détacheront de leurs racines de collèges d'enseignants. Les nouvelles exigences d'embauche dans les facultés requièrent généralement une formation universitaire plus poussée qu'auparavant. Cette condition préalable incitera probablement les facultés d'éducation à mettre davantage l'accent sur la recherche. On doit réévaluer la question de l'équilibre entre la théorie et la pratique (que ce soit pour les enseignants à temps plein ou ceux à temps partiel).

La Fédération des enseignants de l'Ontario a exprimé une certaine inquiétude face au fait que les membres des facultés ne sont pas formés pour la recherche et qu'ils n'assimilent pas les produits des recherches actuelles. L'Association des enseignantes et enseignants franco-ontariens (A.E.F.O.) s'inquiète sérieusement du manque de candidats francophones qualifiés aux postes offerts dans les facultés des universités Laurentienne et d'Ottawa, ce qui nuit à leur développement et à la recherche. Le Conseil ontarien des études supérieures (O.C.G.S.) a fait remarquer que bien des membres de faculté semblent ne pas s'intéresser à ce genre d'activités.

On s'inquiète sérieusement des compétences de la plupart des membres de facultés qui enseignent. Un bon nombre d'entre eux ont une formation insuffisante et ne désirent pas faire de la recherche; certains ne se tiennent pas au courant des progrès accomplis grâce à la recherche et d'autres n'apprécient pas pleinement l'importance de la recherche pédagogique en matière d'éducation. Dans le même ordre d'idées, un nombre considérable de membres de facultés prendront leur retraite au cours des prochaines années et il sera difficile de les remplacer par des gens compétents qui pourraient apporter de nouvelles connaissances pratiques et théoriques. Cette question représente également un problème crucial pour les deux facultés francophones.

Le tableau 3 fait état du nombre de membres de facultés qui prendront leur retraite au cours des prochaines années. Le premier chiffre de la deuxième colonne indique le nombre de ceux qui

Diagramme 2 Admissions, formation avant emploi	Nombre de candidats -- 5 dernières années	Nbre de candidats reçus 5 dern. années	Formation nécessaire	Moyenne scolaire	Entrevue	Test linguistique	Références ou déclarations personnelles	Expérience avec les enfants	Faculté de 1er choix
Brock Concomitant Consécutif	 10.802	250 1.606	13e année B.A.	80% 60%/70%					Oui
Lakehead Concomitant Consécutif	998 3.811	576 779	13e année B.A.	60%	Possible		Possibles		
Laurentienne Concomitant Consécutif	816	240 322	13e année B.A.	60%.	Exigée	Exigé			
Nipissing	3.675	215 (1986)	B.A.	60%/70%					
I.É.P.O.	S/A								
Ottawa Anglais Français	29.097 1.834	755 538	B.A. B.A.	60% 66%	Possible	Exigé		Important Important	Oui
Queen's Concomitant Consécutif		640	13e année ou 2 années préparatoires	B	Possible Possible	Possible Possible	Exigées	Important	Oui
Toronto Technique	26.584 350 (2 ans)	4.439 283 (5 ans)	B.A. 5 ans expér.	70%	Non		Exigées	Important	
Western	19.865	3.328	B.A.	60% 80% 1985	Exigée pour cert. divis.			Important	
Windsor	5.800	1.442	B.A.			Exigé	Exigées	Important	
York *	3855	879	2 ans progr. préparatoire	C+/B+	Exigée	Exigé	Exigées	Important	

DIAGRAMME 2

ADMISSIONS. FORMATION AVANT L'EMPLOI

Nota : 1. Les cases vides indiquent «aucun renseignement reçu».
2. Données recueillies à partir des profils des facultés d'éducation soumis au Comité d'organisation.
3. Colonne «Moyenne scolaire» : le pourcentage le plus élevé représente le niveau officiellement acceptable; le nombre le plus élevé représente la moyenne de candidats acceptés dernièrement.

* Au moment de la rédaction, York n'offrait pas de programme consécutif.

Diagramme 3 Exigences -- études supérieures	Nombre de candidats reçus -- 5 dernières années	Moyenne de premier cycle exigée	Bacc. Éd. ou B.E.O.	Expérience en enseignement	Test	Références
Brock	987	B	B.A., B.E.O. ou 2 ans exp.	1 an		
Lakehead	1 504	B	exigé	1 an	Possible	
Laurentienne (Français)						
Nipissing						
I.É.P.O.	5 911	B moyen			Possible Épreuve ang.	2 lettres
Anglais Ottawa Français					Possible français	
Queen's	235	B	ou équivalent	2 à 4 ans		
Toronto	100	B+		3 ans		
Western	434	B/B+	exigé	1 an		OUI
Windsor	165 (1985-86)	B	B.A. B.A. spécial.			OUI
York	147	B	exigé	2 ans		OUI

DIAGRAMME 3

EXIGENCES -- ÉTUDES SUPÉRIEURES

Nota : 1. Les cases vides indiquent «aucun renseignement reçu».
2. Données recueillies à partir des profils des facultés d'éducation soumis au Comité d'organisation pour la réforme de la formation des enseignants.

Diagramme 4 Personnel et répartition (1984-1985)	Corps enseignant -- temps plein	Adjoints - temps partiel	Échanges	Assistances	Personnel de soutien	Corps enseignant, formation avant l'emploi	Corps enseignant, form. en cours d'emploi	Corps enseig. études supérieures	R & P partie de la charge de travail du corps enseignant	Personnel titulaire d'un doctorat	Personnel titulaire d'une maîtrise	Expérience en enseignement (moyenne)
Brock	43	25	15	1	8 PL 3 PA	16 PL 25 PA	11 PL	6	NON	18	11	23 ans PL 16 ans PA
Lakehead	18+3 instr. autochtones	47	1	1	8 PL 5 PA	18 PL 8 PA			OUI	13	5	15 ans PL
Laurentienne	15	4	0	0	5				NON	5	11	
Nipissing	15	130			4	1 5	130 PA		NON	7	10	10-20 années
I.É.P.O.	138	74	3	0	97	S/ A			OUI	121	12	
Ottawa Français	14	84		3	4	12PL 84PA	81					
Ottawa Anglais	20	2	1	3	2	2 PL 19PA	22	31	OUI	51	26	
Queen's	63.03 3 adj. PL		4	4 PL	43.6			33	OUI	32	26	
Toronto	89	18	5	2	59.81	82	54 PL 490 PA	12	OUI	34	43	73 ont exp. enseig.
Western	72	12	12 form. av. empl. 7 études supér.	9	46	69	15 PL 424 PA	37 PL 9 PA	OUI	39	47 mait. 29 bacc.	
Windsor	20	50			7.5	18	1 PL 10 PA	13 PA	OUI(fac. ét. supér.)	15	5	19 ont exp. enseig.
York	41	365	18	8	43	34 PL 71 PA	29 PL 318 PA	15 PL 5 PA	OUI	27	13	la plupart ont exp.ens.

DIAGRAMME 4
PERSONNEL ET RÉPARTITION
(1984-1985)

Nota : 1. Les cases vides indiquent «aucun renseignement reçu».
2. Données recueillies à partir des profils des facultés d'éducation soumis au Comité d'organisation pour la réforme de la formation des enseignants.

doivent prendre leur retraite. Le second indique le nombre de ceux qui pourront prendre une retraite anticipée.

Tableau 3 : Nombre d'enseignants de faculté qui prendront leur retraite entre 1987 et 1992

	Nbre d'enseignants de faculté	Nbre qui prendront leur retraite	Remplacement	Embauche
Brock	43	0-5	oui	+ 3
Lakehead	18	1-5	oui	possible
Laurentienne	15	3	oui	non
Nipissing	15	8	oui	non
Ottawa	14 prog. fr. 20 prog. angl.	8	oui	certaine
Queen's	63	10-15	oui	certaine
Toronto	89	23	partiel	incertaine
Western	72	33	oui	incertaine
Windsor	20	5	oui	non
York	41	3	oui	11

Nota : Renseignements fournis par les facultés d'éducation.

Recherche et perfectionnement

Toutes les facultés d'éducation (à l'exception de Nipissing) ont fait part d'un certain nombre de projets de recherche pédagogique.

Entre 1978 et 1983, le secteur anglophone de l'Université d'Ottawa a entrepris de nombreux programmes innovateurs et lancé des solutions au format du programme de formation avant l'emploi d'une durée d'un an. Les membres étaient divisés en trois équipes, chacune suivant une orientation philosophique différente et chacune accentuant un aspect différent du programme :

- une approche conceptuelle
- une approche humaniste
- une approche intégrée

Le comité primaire/moyen de l'Université d'Ottawa fonde actuellement son programme sur les principes de l'enseignement humaniste tels que décrits par Arthur Combs dans Myths in Education: Beliefs that Hinder Programs and Their Alternatives. D'autres recherches effectuées à Ottawa se concentrent sur l'élaboration d'un modèle «andragogique» expérimental (théorie de l'éducation des adultes) auquel la moitié des enseignants débutants ont choisi de participer en 1985-1986. Au palier moyen-intermédiaire-supérieur, des recherches récentes ont mis en relief la relation entre la maîtrise des aptitudes de base et le succès de la pratique.

Bon nombre d'autres facultés ont mis sur pied des projets expérimentaux (descriptions disponibles pour référence) afin d'étudier différentes façons de dispenser le programme de formation des enseignants, par exemple, PEMSTEP à l'Université Western, les projets Roden, IS[3] et STEP à la F.É.U.T. et des projets pilotes sur la pratique à l'Université de Windsor.

Ces programmes expérimentaux n'ont pas été suffisamment décrits et diffusés en Ontario pour que les idées qu'ils véhiculent germent et engendrent d'autres activités de recherche et d'autres améliorations des programmes. En fait, ce n'est qu'après la distribution de la première version du document de prise de position que nous avons pris connaissance des programmes offerts à l'Université de Waterloo qui prévoient, à l'intention des étudiants en études françaises ou en mathématiques, des stages pratiques dans les écoles pendant des périodes de temps substantielles, ainsi qu'à l'Université Brock, où les étudiants de ces disciplines pouvaient doubler leur baccalauréat en arts d'un baccalauréat en sciences de l'éducation.

Rares sont les projets de recherche réalisés dans les facultés qui mettent l'accent sur la formation des enseignants. Et lorsque c'est le cas, seules la formation des enseignants en cours d'emploi et la mise en application du programme scolaire en bénéficient. La recherche est manifestement absente de l'induction (initiation au travail) et des premières années d'enseignement ainsi que des domaines ayant trait à la formation des enseignants francophones.

Nombre d'autres sources ont critiqué le manque de recherche pédagogique dans les facultés. La Fédération des enseignants de l'Ontario prétend que les programmes de formation des enseignants ne sont pas universellement orientés sur l'efficacité des enseignants et «que les membres de faculté [devraient] être encouragés à entreprendre des projets de recherche afin d'évaluer les programmes actuels de formation des enseignants à la lumière des résultats d'une recherche efficace.» La Fédération des enseignants d'écoles publiques de l'Ontario (O.P.S.T.F.) s'est penchée sur le manque de recherche effectuée dans les facultés, particulièrement en ce qui a trait à la formation des enseignants et aux programmes scolaires. L'A.E.F.O. se soucie du fait que peu de membres des facultés des universités Laurentienne et d'Ottawa sont formés pour la recherche reliée aux études franco-ontariennes, et l'Association des surintendants franco-ontariens partage ses inquiétudes. De plus, dans le rapport de son Comité d'évaluation, le Conseil ontarien des études supérieures en est arrivé à la conclusion que les facultés d'éducation produisaient peu en matière de recherche, que les publications pédagogiques étaient d'une piètre qualité et d'un nombre trop restreint. Une étude effectuée par Grapko a révélé que: «Les membres de facultés participant à un projet de recherche représentent entre 10 et 30 pour 100 de l'ensemble du corps enseignant. Dans la majorité des facultés, ce taux est à la baisse car on n'assure pas les mises à jour des activités en cours» (page 4).

Il en résulte que si aucune faculté d'éducation n'est prête à expérimenter, évaluer et documenter de nouvelles méthodes de formation des enseignants, très peu de modifications importantes et réfléchies seront apportées en Ontario.

Les programmes

Programmes de formation avant l'emploi

L'étudiant ou l'étudiante qui désire poursuivre un programme en sciences de l'éducation en Ontario doit d'abord choisir entre un programme concomitant, comme ceux offerts par York, Queen's, Laurentienne, Brock et Lakehead, ou un programme consécutif offert dans toutes les facultés d'éducation à l'exception de York.

Les programmes de formation avant l'emploi comprennent les cours de «base» et les stages pratiques tels que décrits à l'article 1 (k) et (l) du Règlement 269. Toutefois, certains choix sont offerts en dehors des options de niveau et(ou) de matière que tout étudiant ou toute étudiante doit faire. De nombreux programmes expérimentaux permettent à l'étudiant ou à l'étudiante de profiter d'une certaine variété, notamment les programmes Roden et STEP de l'Université de Toronto, PEMSTEP de l'Université de Western Ontario et ceux que l'on doit prochainement offrir à Windsor et dans le secteur anglophone de l'Université d'Ottawa. Parmi les autres possibilités, on trouve les programmes francophones à l'Université d'Ottawa et à l'Université Laurentienne, les cours de français offerts à Toronto, Ottawa et York à l'intention des enseignants des programmes d'immersion et des autres personnes qui désirent suivre leurs cours en français, les cours d'enseignement aux autochtones à Lakehead, les programmes «Artiste dans la communauté», «Premières années du cycle primaire», «Études technologiques» et le «Programme coopératif d'enseignement extérieur et expérimental» de Queen's, les cours judaïques pour ceux qui désirent enseigner dans des écoles juives, et les cours de langue et héritage culturel, également offerts à l'Université York. La F.É.U.T. et l'Université Brock offrent un programme d'une durée de deux ans en enseignement de la petite enfance sanctionné par un diplôme et bien des facultés offrent un programme en Études technologiques. Les plus importantes facultés d'éducation offrent une vaste gamme de cours. L'Université de Waterloo dispense un programme de premier cycle «coopératif» à l'intention des futurs professeurs de mathématiques ainsi qu'un programme similaire proposé aux futurs professeurs de français. Après avoir suivi le programme, les étudiants continuent leur formation pédagogique en suivant un programme spécialisé d'un an à l'Université Brock ou Western.

Cependant, certaines facultés n'ont pas réussi à répondre à d'autres besoins que les étudiants peuvent avoir en ce qui a trait à la planification et à la poursuite de leurs programmes, quoique la majorité, mais pas tous, aient formé des groupes de conseillers spécialement créés pour venir en aide aux étudiants. Le manque de ressources de l'Université Laurentienne par exemple ne lui permet pas d'offrir une grande variété de cours ou de services spéciaux aux étudiants. On ne peut que rarement y obtenir de l'aide sur le plan orientation et les services de placement varient de utiles à inexistants.

Les facultés demeurent en contact avec le milieu du travail par l'entremise de leurs professeurs de faculté et, à York, par leurs professeurs adjoints. On exige des membres des facultés qu'ils rendent visite à leurs étudiants pendant leur période de stage. Dans certaines facultés, des représentants de la F.E.O. et du ministère de l'Éducation (M.D.É.) font partie de divers comités. L'entente entre le ministère de l'Éducation et chaque université stipule que chaque faculté doit créer un Comité consultatif relevant du doyen et composé de représentants des M.D.É., M.C.U., F.E.O., O.A.E.A.O., O.C.S.O.A. et de l'université.

Les facultés estiment que les professeurs de faculté font généralement du bon travail au sein d'un système mal structuré. En ce qui a trait aux problèmes associés à la pratique, bien des facultés, généralement celles des plus petites villes, ont éprouvé de la difficulté à trouver de bons professeurs de faculté. L'Université Brock, par exemple, a fait remarquer que la population enseignante se fait de plus en plus vieille et que les enseignants les plus expérimenté en ont assez du travail supplémentaire que représente la supervision d'un étudiant ou d'une étudiante. Parmi les causes mentionnées qui expliquent la difficulté de s'assurer les services d'un bon professeur de faculté, on cite les salaires médiocres et le manque de reconnaissance, si ce n'est un petit mot de remerciement et dans certains cas, une soirée à la fin de l'année. Le programme de formation avant l'emploi de York dépend grandement de ses professeurs adjoints et de faculté mais en plus de leur offrir un salaire supérieur à la moyenne, on permet aux professeurs de faculté de suivre, sans frais, tous les cours de formation en cours d'emploi qu'ils désirent. L'Université Brock a mis au point, à l'intention des professeurs de faculté, un cours de qualification additionnelle (The Associate Teacher) en une partie et les encourage à le suivre.

Afin d'assurer le lien entre le stage pratique et les éléments qui composent le programme de formation avant l'emploi, certaines facultés donnent aux étudiants des devoirs qu'ils doivent faire pendant la durée de leur stage. Les étudiants de certains programmes consécutifs et de certains programmes concomitants comme ceux de l'Université York suivent des séminaires portant sur les stages ou assistent tout au moins à des séances de compte rendu où l'on discute de son stage. À York, les séminaires-stages font partie de l'élément pédagogique du travail universitaire. Dans le programme concomitant de l'Université Queen's, les étudiants doivent participer à un stage de quatre mois dans une école pendant la dernière année du programme.

Le processus d'évaluation du programme varie d'une faculté à l'autre. Dans certains cas, les programmes sont révisés chaque année par des comités de faculté, étudiants et représentants de la F.E.O. et(ou) des professeurs de faculté. Dans d'autres, ils le sont périodiquement par des comités du corps enseignant. De plus, le ministère de l'Éducation doit procéder à intervalles réguliers à une évaluation des programmes.

Les fédérations des enseignants et les diverses associations du monde de l'éducation ont exprimé de nombreuses craintes quant aux programmes de formation avant l'emploi et les facultés elles-mêmes désirent formuler plusieurs recommandations. Les améliorations que suggèrent ces organisations varient d'une réorganisation complète du programme, y compris le cours consécutif

d'un an et son programme scolaire, de même que la durée du stage, à des propositions plus modestes telles que de permettre le stage dans des écoles indépendantes et d'inclure au programme des cours sur l'élimination des images stéréotypées du rôle des sexes et sur les relations raciales/le racisme.

Programmes d'induction et d'orientation

Par induction, nous entendons une initiation relativement structurée, encadrée et progressive aux premières années d'enseignement. La majorité des facultés d'éducation admettent ne contribuer que très peu à l'orientation et l'induction des étudiants dans la profession. L'Université d'Ottawa a souligné que le temps consacré au programme de formation en cours d'emploi est trop court à cause de la prolifération, durant les dernières années, de cours sur l'informatique, le multiculturalisme, etc. Les activités d'orientation sont donc délaissées. Windsor, Toronto, Ottawa et Lakehead ont fait mention de restrictions budgétaires. York estime que son programme concomitant, [1] avec ses plus longues périodes passées en classe (un minimum de 114 jours par rapport aux 40 jours de stage pour les étudiants du programme consécutif), assure une orientation adéquate, et Queen's a également fait mention de son stage prolongé de quatre mois pendant la dernière année de son programme concomitant.

Les fédérations d'enseignants n'ont que très peu à offrir quant à l'orientation des nouveaux enseignants, hormis qu'elles leur font part de leurs droits. Les conseils scolaires n'offrent généralement pas de programmes spéciaux d'orientation car un petit nombre seulement embauche de nouveaux enseignants. Toutefois, quelques conseils scolaires offrent certaines activités d'orientation. Le Conseil d'écoles séparées catholiques de Dufferin-Peel rapporte ce qui suit concernant son programme 1986 : «Les nouveaux enseignants du C.É.S.C. de Dufferin-Peel doivent participer à un programme d'orientation qui a lieu au mois d'août de chaque année... Ces enseignants suivent des programmes de perfectionnement continus sur la façon de diriger une classe et sur la communication entre les parents et l'enseignant ou l'enseignante. Au début de l'année scolaire, des présentations sont faites sur les techniques utilisées pour diriger une classe, en vue de fournir à la fois une base philosophique et des suggestions pratiques pour l'établissement de routines de travail réalisables. Avant la première «rencontre avec les parents», des ateliers ont lieu afin de donner aux débutants des exemples et des suggestions susceptibles de favoriser le dialogue parents-enseignant ou enseignante. Entre ces séances officielles, d'autres réunions «pratiques ont lieu» au «centre de ressources».

Les facultés et les associations débattent également la question d'orientation et d'induction en rapport avec le prolongement du programme consécutif afin d'y inclure un élément d'initiation au marché du travail. Certains estiment que l'on pourrait faire en sorte «que la première année d'enseignement établisse le fondement d'une formation professionnelle continue pour les enseignants» (soumission de l'O.A.E.A.O.). Tous s'entendent sur le fait que ce point a été sérieusement négligé jusqu'ici et nécessite toute notre attention.

1. Au moment de la rédaction, York n'offrait pas de programme consécutif.

Programmes de formation en cours d'emploi

Toutes les facultés d'éducation offrent d'importants programmes de formation en cours d'emploi qui comprennent des cours de qualification additionnelle tels que décrits dans le règlement 269 et destinés (généralement) aux enseignants homologués. Certaines facultés offrent également des cours préparatoires à temps partiel aux enseignants non titulaires d'un baccalauréat et l'Université de Toronto offre quelques cours spécialisés de perfectionnement professionnel. La plupart des cours sont cependant conçus pour répondre aux exigences du M.D.É. en ce qui a trait à la qualification additionnelle des enseignants et des administrateurs. On peut se procurer un résumé détaillé des programmes de formation en cours d'emploi tels que présentés par les facultés d'éducation comme document de consultation.

Certaines facultés offrent divers ateliers spécifiques au cours de journées de perfectionnement professionnel. York subventionne d'importantes conférences annuelles sur l'éducation de l'enfance en difficulté, les mathématiques et autres, et Brock parraine chaque année un congrès pédagogique qui a lieu lors d'une journée de perfectionnement professionnel à cette même université. L'Université d'Ottawa de même que le centre franco-ontarien de l'I.É.P.O. offrent des ateliers portant sur une variété de sujets d'intérêt pour les enseignants francophones. Étant donné que les fédérations et les conseils scolaires participent également à des activités de perfectionnement professionnel destinées aux enseignants, ils requièrent parfois les services du corps enseignant des facultés.

Les facultés semblent prêtes à accommoder les besoins de leur clientèle en variant les possibilités de suivre les cours de perfectionnement. Nipissing dispense cet enseignement directement, par correspondance, par le biais d'études libres et à l'aide de disques souples. L'Université Laurentienne offre des cours aux enseignants francophones n'importe où en Ontario si le nombre des intéressés est suffisant, sauf dans l'Est de l'Ontario, région desservie par Ottawa. Elle a donné des cours dans des villes aussi éloignées de Sudbury que Windsor, Burlington et Toronto, et est prête à offrir des horaires variables, y compris le vendredi soir et le samedi si le besoin s'en fait sentir. La majorité des facultés dispensent des cours hors campus dans leur région et leur horaire est très variable.

Dans les cours de musique et de français langue seconde, la matière utilisée est adaptée aux capacités des étudiants. Mais malgré ces adaptations, Windsor rapporte un taux élevé d'abandons de la part d'étudiants qui n'arrivent pas à suivre. Néanmoins, ces cours attirent un nombre remarquable d'enseignants (voir tableau 1). York rapporte que de nombreux enseignants reviennent année après année, même lorsqu'ils ont terminé leur baccalauréat en sciences de l'éducation (en cours d'emploi). Peu de gens réalisent que le nombre d'enseignants qui suivent des cours de perfectionnement (sans compter toutes les autres formes de formation en cours d'emploi) est supérieur au nombre d'étudiants inscrits à un programme de formation avant l'emploi. En 1984-1985, par exemple, 23 446 enseignants (4 689 à temps plein) étaient inscrits

à des cours de perfectionnement, comparé à 3 883 étudiants inscrits à temps plein. Étant donné la nature ésotérique du financement des universités, il est difficile d'évaluer avec précision le montant alloué aux cours de perfectionnement. Le montant alloué aux universités est basé sur une formule de financement qui ne tient pas compte de l'augmentation des inscriptions. Il s'agit selon nous d'une somme considérable.

La formation que reçoivent les instructeurs, en grande partie des enseignants professionnels ou des administrateurs qui enseignent à temps partiel, semble, pour la plupart, être assez limitée quoique la majorité des facultés soutiennent que les instructeurs sont supervisés par des membres à temps plein de facultés. Les instructeurs sont choisis par le biais d'annonces locales et sur la recommandation des conseils scolaires dans la zone de recrutement. La formation des instructeurs de cours de perfectionnement inquiète cependant les associations et les fédérations. Récemment, on a élaboré, conjointement avec l'O.A.D.E., certains documents de référence destinés à aider ces instructeurs. L'un d'eux, traitant de l'éducation de l'enfance en difficulté, est maintenant disponible et on travaille actuellement à la préparation d'un deuxième document qui portera cette fois sur les micro-ordinateurs. D'autres ouvrages sont en cours de planification.

L'estimation des participants quant à la qualité des cours de formation en cours d'emploi est très élevé. Dans un sondage effectué auprès des participants dans toutes les facultés, 91 % ont déclaré que le cours répondait à leurs objectifs et 92 % entendaient appliquer, au cours de la prochaine année scolaire, une partie des connaissances acquises dans le cours. Si nous admettons qu'un très bon travail de formation en cours d'emploi est effectué au niveau des cours de qualification additionnelle, nous croyons toutefois que ce classement des cours ne fait qu'effleurer la question fondamentale du rôle et de l'objet des cours de qualification additionnelle prévus dans le système de formation en cours d'emploi. Par exemple, l'Association ontarienne des agents de l'administration scolaire (O.A.E.A.O.) estime cependant que l'on devrait utiliser davantage le modèle de formation en cours d'emploi préconisé par Joyce et Showers, qui ne communique pas uniquement les nouveaux progrès pédagogiques mais s'appuie également sur une application pratique en classe. L'Association des agents de supervision catholiques de l'Ontario (l'O.C.S.O.A.) (et l'O.A.E.A.O.) propose une meilleure planification des cours de perfectionnement dans la province afin d'éviter les répétitions. Les fédérations (F.E.O.) s'alarment du manque de possibilités de perfectionnement professionnel, notamment dans les communautés éloignées, et la Fédération des enseignants d'écoles publiques de l'Ontario (O.P.S.T.F.) estime qu'il est nécessaire que les universités offrent davantage de nouveaux cours aux enseignants. Le Conseil des universités (C.U.O.) a mis en doute la rigueur théorique des cours de qualification additionnelle, dispensés dans leur forme actuelle, et critiqué l'absence de données sur les taux d'échec et les mécanismes d'évaluation de l'efficacité des cours de formation additionnelle.

Plusieurs facultés offrent maintenant des cours de formation à la direction d'école. Pour être admis à tel poste en Ontario, les candidats doivent réussir les parties I et II d'un programme d'études décrit par le ministère de l'Éducation. Ces programmes sont offerts pendant plusieurs

étés consécutifs, ou à temps partiel durant la session d'hiver. La responsabilité de la distribution et de la planification du programme, qui incombait auparavant au ministère, revient depuis peu aux facultés d'éducation et à l'I.É.P.O. conjointement avec le conseil scolaire local et le personnel du ministère. Les facultés et l'I.É.P.O. offrent également des cours de «recyclage» à l'intention des directeurs d'école, cours qui sont officiellement reconnus par le ministère de l'Éducation. Toutes les fédérations parrainent des programmes complets de perfectionnement professionnel, depuis les simples ateliers et journées de perfectionnement professionnel jusqu'aux semaines intensives pendant l'été et ce, sur des sujets touchant aussi bien le personnel que le programme scolaire. Elles invitent souvent leurs membres à assister à des conférences et publient une foule de documents sur des sujets très diversifiés.

Tableau 4 : Coût des activités de perfectionnement professionnel pour les fédérations d'enseignants

A.E.F.O.	300 000 $
F.W.T.A.O.	1 000 000 $
O.E.C.T.A.	1 300 000 $
O.P.S.T.F.	650 000 $
F.E.É.S.O.	1 000 000 $

Nota : Renseignements fournis et vérifiés par les fédérations des enseignants

Les conseils scolaires offrent également une grande variété d'activités de perfectionnement professionnel à la mesure de leurs possibilités. Un grand conseil, comme celui de Toronto, dispense une vaste gamme d'ateliers et de cours sur presque tous les sujets afférents aux enseignants et à l'enseignement. Les enseignants peuvent bénéficier d'années sabbatiques et le conseil les invite à assister à des congrès. Les conseils moins importants et plus éloignés offrent moins de programmes. L'un de ces conseils, le Conseil des écoles séparées catholiques du district du Nord du lac Supérieur met actuellement au point un programme qui donne aux enseignants la possibilité d'acquérir de l'expérience dans un certain domaine et leur accorde du temps libre afin qu'ils puissent aider d'autres enseignants du même conseil. Les enseignants franco-ontariens de ces conseils semblent dépendre des activités offertes par l'A.E.F.O. ou par les services consultatifs des bureaux régionaux du ministère.

Les conseils scolaires intègrent de plus en plus le perfectionnement professionnel à la mise en application du programme et au perfectionnement à long terme du personnel. Ils appuient ce perfectionnement professionnel de diverses façons : journées d'activités professionnelles, formation en cours d'emploi après les heures de classe, pendant les heures de classe, conférences spéciales, cours intensifs et autres.

D'autres ressources régionales et provinciales sont également disponibles. Les neufs centres de l'I.É.P.O. s'appliquent à dispenser des activités spécialisées de formation en cours d'emploi intégrées aux programmes des conseils scolaires. Les six bureaux régionaux du ministère de l'Éducation offrent, à divers degrés, leur aide aux conseils locaux, notamment dans le nord de la province. TVOntario devient une force importante dans la formation en cours d'emploi au niveau local, tant sur le plan du contenu du programme que sur le plan des formes interactives de la distribution. En plus des émissions de télévision adaptées aux programmes-cadres du ministère de l'Éducation, TVOntario est maintenant chargée de la distribution de logiciels approuvés par le ministère pour les micro-ordinateurs. Dans l'exercice de son nouveau mandat, TVOntario vise essentiellement le perfectionnement professionnel.

Programmes d'études supérieures

Les universités Brock, Lakehead, Ottawa, Queen's, Western, Windsor, York de même que la F.É.U.T. dispensent des programmes d'études supérieures, mais c'est l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario qui compte le plus grand nombre d'étudiants (voir diagramme 3). Et seuls l'I.É.P.O. et l'Université d'Ottawa offrent des programmes de doctorat.

Plusieurs facultés d'éducation désirent élargir leurs programmes d'études supérieures. Le secteur francophone de la faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa éprouve le besoin d'élargir son programme d'études supérieures en ajoutant un programme de D.Éd. afin d'accroître le bassin de chercheurs qualifiés et de membres de facultés au sein de la communauté franco-ontarienne. La faculté d'éducation de York voudrait, si possible, offrir un programme M.A.T. qui se spécialiserait dans le domaine des langues.

En outre, on étudie présentement la possibilité de dispenser des cours d'études supérieures hors campus et ce, par le biais de diverses méthodes de télé-enseignement, dont les téléconférences et les réseaux informatiques. L'I.É.P.O. utilise actuellement ces méthodes pour offrir quelques cours au niveau de la M.Éd., généralement en anglais, mais qui regroupent un nombre croissant de Franco-Ontariens. D'autres universités, notamment Ottawa, dispensent par télé-enseignement des cours reliés à l'éducation, tels que la psychologie génétique (en français et en anglais), qui peuvent faire partie du programme d'études supérieures.

Conclusion

Nous ne sommes pas en mesure de recueillir des informations détaillées sur le nombre absolu d'activités de formation en cours d'emploi auxquelles participent des enseignants en fonction.

On obtient une idée de l'ampleur de l'activité en réalisant que près de 25 pour 100 des enseignants (certains suivent plus d'un cours) suit 125 heures de cours de perfectionnement pendant une année donnée (quelque 23 000 des 100 000 enseignants de la province). Si l'on ajoute à cela les activités parrainées par les conseils et les fédérations d'enseignants, les études supérieures et les activités personnelles de perfectionnement professionnel, on obtient un total impressionnant. La question de coordination et la difficulté à en évaluer l'impact n'en demeurent pas moins des problèmes à résoudre.

C. Les controverses

Dans la première version, le document de prise de position, nous avons présenté des listes de questions à controverse spécifiques qui nous ont été soumises alors que nous élaborions nos propositions initiales concernant la formation des enseignants. Comme nous l'avons noté, l'identification des controverses variait en fonction de la perception des divers groupes concernés. Nous avons alors procédé à une organisation des nombreuses controverses perçues que nous avons réparties en plusieurs grandes catégories en corrélation. Pour ce faire, nous avons concentré notre attention sur la composition et le rôle des facultés d'éducation, les programmes de formation des enseignants, ainsi que sur le bien-fondé de la formation des enseignants vis-à-vis des diverses pressions sociales inhérentes à la société ontarienne. Les grandes catégories (et les controverses propres à chacune) ont été établies comme suit :

- Facultés d'éducation
    - Renouvellement des membres des facultés
    - Approfondissement de la recherche et des connaissances
    - Rôle de l'université
- Formation avant l'emploi
    - Sélection et admission
    - Programme
    - Le stage et le rôle du professeur de faculté
- Transition vers la profession
    - Induction
- Formation en cours d'emploi
    - Cours de perfectionnement
    - Autre formation en cours d'emploi
- L'enseignement : une profession
    - Les écoles en tant que lieux d'apprentissage
    - Mise en valeur de la profession
    - Besoins démographiques, besoins des enseignants
- Controverses interreliées
    - Fragmentation/coordination et administration
    - Besoins des enseignants francophones
    - Réévaluation du programme
    - Controverses particulières, d'ordinaire issues des besoins sociaux courants.

Elles comprennent les relations raciales/le racisme; l'anglais comme langue seconde; les images stéréotypées du rôle de sexes; les besoins des communautés autochtones, etc.

Dans les pages qui suivent, nous décrivons brièvement chaque catégorie et clarifions la nature des controverses propres au contexte ontarien. Ces controverses font alors partie du programme de la réforme traitée aux chapitres 3 et 4.

Facultés d'éducation

Renouvellement des membres des facultés

L'Ontario verra naître, au cours des prochaines années, des possibilités inégalées pour les facultés de renouveler leur personnel enseignant. Non seulement les facultés prévoient-elles un grand nombre de retraites, mais certaines entendent accroître leur effectif, créant ainsi d'autres postes à temps plein.

Dès l'année 1987-1988, un grand nombre de membres de faculté atteindront l'âge de la retraite et d'autres pourront choisir de prendre leur retraite anticipée. D'ici 1992, au moins 90 personnes auront pris leur retraite (voir le tableau 3). Ces ouvertures de poste s'accompagneront de nouveaux postes créés dans certaines facultés. Cette situation pourra affecter l'orientation future de la formation des enseignants.

Qui embauchera-t-on pour occuper ces postes? Les doyens tentent de recruter des gens qui possèdent les compétences pratiques et théoriques nécessaires (titulaires d'un doctorat), ainsi qu'une solide expérience de l'enseignement. Il s'avérera difficile de recruter des enseignants qui ont acquis des compétences pédagogiques et des aptitudes à la recherche. On sait, par exemple, qu'il a été particulièrement difficile de trouver des enseignants dans les domaines des sciences et des mathématiques, où à la fois la maîtrise de la matière et une compétence pédagogique sont nécessaires.

Les affectations provisoires peuvent être considérées comme une façon de combler un poste, ou comme une excellente source de perfectionnement du programme et de renouvellement continu au sein d'une faculté d'éducation. À l'Université Simon Fraser en Colombie-Britannique, par exemple, les affectations provisoires d'excellents professeurs font partie intégrante du programme. Leur affectation dure un ou deux ans et ils jouent un rôle actif dans la direction des stages. Ils ajoutent aux connaissances acquises grâce à une expérience fructueuse en classe. Ils profitent, en retour, d'une occasion de se perfectionner pendant un ou deux ans sur le plan professionnel en participant à la recherche, en collaborant avec d'autres professionnels et en tentant d'améliorer la qualité de leur enseignement en classe. Plusieurs facultés en

Ontario, dont celle de l'Université York, considèrent également essentielles les affectations provisoires.

Nous estimons que la nomination de nouveaux professeurs peut présenter un problème critique mais peut aussi donner l'occasion de réformer la formation des enseignants au cours des cinq prochaines années. Dans ce mode de recrutement, le problème demeure que les critères de promotion et de permanence au sein de l'université pourraient avoir le résultat d'accorder une importance excessive aux bourses d'études au détriment de l'enseignement et autre travail pratique. Ce scénario pourrait, par exemple, ressortir si l'interprétation d'une récente déclaration du Conseil des études supérieures de l'Ontario (O.C.G.S.) était portée à l'extrême. Après avoir passé en revue les programmes d'études supérieures, le Comité d'évaluation du O.C.G.S. a formulé une déclaration dont voici un exemple : «Dans presque tous les cas, les préoccupations du comité quant à la qualité et au niveau des activités de recherche de la faculté responsable des programmes d'études supérieures en éducation se sont confirmées...» (O.C.G.S., 1986). Par ailleurs, l'application de critères trop sélectifs causera probablement une pénurie de bons candidats car la plupart des facultés se battent pour combler un grand nombre de postes.

Étant donné le sérieux et la portée de la question, le recrutement devrait faire l'objet de considérations plus collectives et publiques. Voici quelques points qui entrent en ligne de compte :

- Quelles structures de personnel donneront la meilleure combinaison des ressources scolaires et professionnelles? Quels concepts dans l'élaboration des programmes faciliteront l'intégration plutôt que la segmentation des compétences théoriques et professionnelles des différents membres du corps enseignant?

- Quels programmes spéciaux et spécialisés et quelles méthodes d'encouragement peut-on instaurer qui pourraient aider à recruter un personnel du niveau du doctorat?

- Quelles préparations, prévisions et expériences permettront de former efficacement des professeurs en sciences de l'éducation et des assistants qui peuvent intégrer la pratique et la théorie et assurer l'application de programmes de formation clinique des enseignants, nécessaires aux expériences de perfectionnement initiales, intermédiaires et à long terme des futurs enseignants en Ontario?

Approfondissement de la recherche et des connaissances

Plusieurs questions animent le domaine de la recherche. Non seulement s'attend-on à ce que les facultés d'éducation participent activement à la recherche, mais on s'attend également à ce qu'elles soient au courant des résultats des recherches effectués ailleurs et à ce qu'elles

appliquent ces connaissances à leurs programmes. Dans cet ordre d'idées, il est important de faire la distinction entre la recherche sur l'éducation (laquelle peut servir aux enseignants, aux élèves, aux écoles) et la recherche sur la formation des enseignants. Comme nous l'avons décrit plus haut, les facultés d'éducation font peu de recherche et seule une infime partie de cette recherche porte sur la formation des enseignants.

Peu importe si l'on souscrit à un paradigme fondé sur le marché, sur l'université ou sur un mélange des deux, l'approfondissement de la recherche ou des connaissances relativement à la formation des enseignants en Ontario est infime. Notre conseiller externe a fait le compte des documents de recherche présentés à la Société canadienne des études pédagogiques lors de son assemblée annuelle de 1986. L'Ontario (sans tenir compte pour l'instant de l'I.É.P.O.) présentait l'une des moyennes provinciales les plus faibles par établissement. La fiche de l'I.É.P.O., avec toutes les recherches qu'il effectue, ne démontre pas qu'il se spécialise dans la formation des enseignants. Dans la mesure où la recherche, menée avec soin et sur une base régulière cumulative par les établissements, pourrait aider à qualifier d'excellent un établissement jugé bon, son absence constitue une grave lacune. La participation relativement faible de l'Ontario en matière de recherche et de diffusion contribue grandement à notre réputation et à notre présence limitées, tant sur le plan national qu'international.

La recherche orientée sur la formation des enseignants impliquerait que l'on se penche sur ce qui constitue un stage ou une formation en cours d'emploi efficace ou sur d'autres aspects de la formation avant l'emploi comme la recherche sur la socialisation des professeurs de sciences de l'éducation, ou du corps enseignant. Ces nouvelles connaissances devraient servir d'information de base pour la formation des enseignants.

Pour un grand nombre de facultés, leur transfert dans les universités remonte à moins de vingt ans. Dans nombre de facultés, le rôle de la recherche, y compris la documentation de programmes innovateurs ou de remplacement, n'a pas encore pris toute son ampleur. Le problème est également plus général partout au Canada. Dans son rapport de 1983, le Conseil de recherche des sciences sociales et humaines (C.R.S.S.H.) fait remarquer que les professeurs qui sont passés des collèges d'enseignement aux universités n'ont pas énoncé clairement leurs espoirs; ils s'attendaient plutôt à ce que leur transfert aux universités occasionne naturellement un changement. Toutefois, ces membres de facultés «transplantés» n'avaient souvent pas été initiés aux méthodologies de la recherche ni aux moeurs d'une communauté de recherche (ce qui confirme les craintes exprimées par les facultés).

Une analyse de la recherche menée par Wideen et Holborn (1986) et portant sur la formation des enseignants au Canada révèle que la recherche en matière de formation des enseignants ne constitue pas une grande priorité pour les facultés d'éducation. Le manque de financement de même que les problèmes de méthodologie semblaient poser certaines limites à une recherche de qualité.

Il est utile de faire la distinction entre les différents types d'approfondissement de la recherche ou des connaissances. La recherche «savante», qui répond aux exigences de publications de référence, aidera à la compréhension des méthodes de base de la formation des enseignants, mais d'autres types de recherche et d'ouvrages sont également utiles pour la pratique. En effet, une bonne recherche sur le terrain peut engendrer de meilleures théories même lorsqu'on les juge sur des critères essentiellement pédagogiques.

De nombreux auteurs s'entendent pour dire qu'il est difficile d'identifier la recherche sur la formation des enseignants et sur les programmes innovateurs. La collecte de l'information est gênée par l'absence de mécanisme de collecte, de rapport et de dissémination de telles données et probablement aussi par le manque d'intérêt accordé à la recherche. Les membres des facultés d'éducation corroborent souvent ce fait : «Nous n'avons pas le temps de mettre ces données sur papier... Nous sommes trop occupés à les recueillir».

L'orientation vers la recherche semble être très changeante. Les cinq prochaines années offriront la première occasion de choisir des professeurs capables de faire de la recherche. Les doyens de l'éducation semblent s'engager à profiter de cette occasion, bien que le dilemme que pose l'embauche de professeurs, discuté dans la section précédente, présente certains problèmes.

Certaines des recommandations formulées au chapitre 4 traitent de ces questions. Le renouvellement et l'embauche du personnel enseignant des facultés peut également faire une grande différence dans l'acquisition de nouvelles connaissances.

Le rôle de l'université

> D'abord, il incombe à l'université que les programmes professionnels fournissent les bases intellectuelles de la pratique de la profession. Deuxièmement, les facultés de formation professionnelle apportent une contribution importante à l'ampleur et à la qualité de l'environnement intellectuel au sein de l'université. (Connell, p. 27)

Les facultés d'éducation sont, depuis longtemps, victimes d'un statut peu reconnu si l'on les compare avec d'autres facultés, et même avec d'autres facultés de formation professionnelle. Bien que les principales parties concernées ne l'aient pas spécialement mentionné, il est évident qu'il s'agit d'une caractéristique des universités ontariennes. Souvent, les facultés d'éducation ne respectent pas les normes de recherche telles que perçues par l'université (voir le rapport du Conseil ontarien des études supérieures), et les travaux visant à appuyer l'enseignement pratique n'entrent pas en ligne de compte dans la structure d'une université.

Pour résoudre ce problème, on a principalement encouragé les universités à respecter et à apprécier autant les connaissances théoriques que pratiques et les facultés à effectuer davantage de travaux pédagogiques qui soient conformes aux normes habituelles des universités.

Nous doutons que ces étapes progressives auront un effet significatif sur le statut et le rôle des facultés d'éducation au sein de l'université. Comme d'autres l'ont dit avant nous, la formation des enseignants, pour être la plus efficace possible, doit être perçue et évaluée en tant que responsabilité de l'ensemble de l'université et non de la faculté d'éducation seulement. Il est révélateur de noter que les soumissions des facultés d'éducation, particulièrement en ce qui a trait aux programmes consécutifs, ne faisaient pratiquement pas mention du reste de l'université. Dans la nouvelle structure que nous présentons au chapitre 4, les recteurs d'université doivent consentir à ce que la formation des enseignants (en tant que continuum) constitue une priorité, et à agir en conséquence, en subventionnant des colloques sur le rôle des universités dans la formation des enseignants et en favorisant la création de nouveaux programmes-cadres, ce qui sous-entend la collaboration entre les facultés. Nous croyons comprendre que des professeurs d'autres universités participent à la formation des enseignants. (Les programmes concomitants encouragent cette participation parfois même systématiquement.) Les programmes-cadres à venir doivent comprendre la participation d'autres départements des universités (mathématiques et sciences, beaux-arts, informatique, etc.) y compris dans les programmes d'induction et de formation en cours d'emploi. On devra également tenir compte du rôle de l'université et de la nature d'un programme d'arts libéraux pour les futurs enseignants. Il serait bon d'étudier, conjointement avec les facultés d'éducation et les comités et groupes universitaires appropriés, la question des conditions préalables et des autres solutions qui s'offrent aux futurs enseignants, dans le cadre des arts libéraux. Grâce à un peu d'appui de la part des dirigeants, à des programmes d'encouragement conçus en conséquence et à une attitude voulant que ce que l'on apprend ne soit pas à sens unique, nous prévoyons que de nombreux professeurs enseignant d'autres disciplines universitaires contribueraient efficacement et avec joie à la formation des enseignants et profiteraient d'une participation sélective.

Formation avant l'emploi

Sélection et admission

Dans leurs décisions d'admission, tous les établissements de formation des enseignants utilisent les résultats scolaires antérieurs et certains utilisent d'autres critères (entrevues, expérience, personnalité, etc.). Tous les auteurs s'entendent pour dire que l'on ne peut se fier aux critères utilisés pour prédire le succès d'un enseignant ou d'une enseignante. Les résultats sont quelque peu contradictoires; en fait, comme l'a énoncé l'un de ces auteurs, «Il y a des tas et des tas de complications».

En voici quelques-unes :

- La difficulté d'évaluer le rendement des enseignants. Cette évaluation est généralement celle d'un étudiant ou d'une étudiante; elle peut être prématurée et douteuse en soi.
- Les variables non cognitives sont perçues comme valables, mais ne s'appliquent pas toujours au succès d'un enseignant ou d'une enseignante. Un problème se pose également quant à la façon de les mesurer.

- Les problèmes qui se posent lorsque l'on tente de définir ce qu'est un enseignant ou une enseignante efficace suggèrent que le premier défi consiste à définir et à décrire, puis à créer des instruments permettant d'évaluer les candidats.

- Un nombre gigantesque de demandes à évaluer.

Partant de cette situation, on pourrait se demander jusqu'à quel point il est utile de pousser plus à fond cette question. On pourrait plutôt explorer les façons de rendre l'enseignement plus attrayant (afin d'assurer un grand nombre de candidats) et de créer, tôt et à plusieurs reprises au cours d'un programme de formation avant l'emploi, des occasions, pour les futurs enseignants, «d'essayer» l'enseignement et de profiter de critiques constructives pour déterminer s'ils sont faits pour cette profession. On notera avec intérêt que les programmes d'éducation de la petite enfance dans les collèges d'arts appliqués et de technologie ont recours à une telle approche avec leurs étudiants, qui travaillent durant des périodes prolongées dans les garderies et les prématernelles affiliées aux collèges. Le succès de ces pratiques soutient le point de vue que :

> La sélection est un processus et non un simple événement. Des périodes intensives d'expérience directe constituent les fondements les plus appropriés tant pour l'auto-sélection que pour les jugements externes. (Cité par Russell, p. 7.)

On doit approfondir, tant en termes de méthodologie que de faisabilité, les entrevues et autres méthodes destinées à évaluer les caractéristiques non cognitives désirées (par exemple l'expérience avec les enfants ou les jeunes). Un grand nombre des présentations faites à la suite de notre première version, le document de prise de position, avançaient l'idée que la sélection des étudiants stagiaires ne devrait pas entièrement se fonder sur des critères scolaires. Certaines facultés d'éducation en Ontario ne s'en tiennent plus au seul succès scolaire et tiennent compte, dans leurs critères de sélection, de l'expérience avec les enfants, de diverses expériences vécues, ou de l'entrevue passée avec les étudiants avant leur admission dans la faculté. Malheureusement, de telles pratiques bénéficient rarement d'une évaluation et, lorsque c'est le cas, les résultats ne sont pas décisifs.

Le nombre de femmes et d'hommes qui choisissent la profession d'enseignant constitue un autre point important du processus de sélection. La question est de savoir comment attirer vers l'enseignement les femmes et les hommes les plus doués. On s'est récemment inquiété de la composition masculine et féminine du corps enseignant et du faible pourcentage d'étudiants

masculins inscrits dans les facultés d'éducation en général, et dans les programmes d'enseignement élémentaire en particulier. Dans un rapport préliminaire intitulé Teaching as a Career: Future Implications, préparé pour la Fédération des enseignants de l'Ontario (F.E.O.), la perception de l'enseignement comme une profession «féminine», et la «disparition de la présence masculine» dans les écoles élémentaires a soulevé certaines inquiétudes. Tel qu'indiqué dans le rapport, «la plupart des convictions exprimées ou des déclarations formulées concernant l'importance des modèles à émuler font davantage appel à de l'intuition et ne sont pas radicalement confirmés par les données ou les conclusions des recherches»; cependant, ces manifestations intuitives préconisent la présence de modèles masculins et féminins dans la vie scolaire des enfants.

L'enseignement continuera-t-il d'attirer un nombre suffisant de candidates hautement compétentes? C'est là une autre question d'intérêt sur la composition du corps enseignant. Depuis de nombreuses années, l'enseignement est l'une des quelques professions ouvertes aux femmes, mais compte tenu du nombre croissant de femmes choisissant une carrière dans le droit, la médecine ou les affaires, le risque demeure que l'enseignement n'ait plus le même attrait et ne puisse concurrencer ces autres professions.

Comme la composition de la population des écoles varie, bon nombre de personnes se sont demandé comment accroître la proportion d'enseignants de races ou groupes ethniques différents. On assume que de tels enseignants fourniraient une plus grande variété de modèles à émuler aux étudiants au sein d'une société multiculturelle et qu'ils apporteraient des connaissances enrichissantes à l'enseignement. L'O.A.E.A.O. a manifesté une préoccupation du même genre en demandant si les enseignants étaient recrutés à partir d'un petit groupe de la société. La participation des enseignants actifs au sein des comités d'admission est également un point très discuté (et le modèle que nous proposons au chapitre 4 pourrait résoudre cette question).

Programme de formation avant l'emploi

Quel pourrait être un objectif raisonnable pour un programme de formation avant l'emploi? Un enseignant ou une enseignante compétent(e) possédant toutes les qualités requises, ou un(e) novice prêt(e) à passer à la prochaine étape (enseignement en classe) dans un cadre d'apprentissage structuré? La question s'applique au problème du «encore et encore» inséré dans le programme de formation avant l'emploi alors que les facultés se trouvent assaillies de demandes provenant de nombreux groupes d'intérêt spécial. Tel que le précisait une présentation envoyée en réponse à notre document initial de prise de position :

> ... les facultés... ont affaibli le programme de formation avant l'emploi par une réaction prévisible aux initiatives du ministère. Le programme mis au point avec le souci de plaire à tout le monde ne satisfait personne. Les universités -- et partant, les facultés d'éducation -- peuvent dire : «Non, que d'autres s'en occupent!»

La principale priorité, à notre avis, consiste à identifier ce qui est nécessaire aux enseignants débutants en termes de connaissances, compétences, attitudes, etc., puis d'élaborer un programme visant à les doter de ces capacités, suivi d'une formation en cours d'emploi et d'une induction adéquates. Le programme de formation avant l'emploi devrait se baser sur une idée du genre d'enseignant ou d'enseignante désiré(e). En d'autres mots, il nous faut définir ce que l'on recherche en fait d'enseignant ou d'enseignante. Voici un cadre possible :

> ...l'enseignant idéal est un leader compétent, bien organisé et logique. Il réagit délibérément et efficacement avec les étudiants, ses collègues et ses supérieurs. Pour lui, l'enseignement va au-delà d'une rencontre avec des étudiants et il travaille avec ses collègues à l'identification et à la solution des problèmes qui se posent, tant en classe qu'à l'école. L'enseignant profite de l'occasion pour prendre des décisions au sein de l'école et les autres respectent ses points de vue et ses connaissances pratiques (Hoffman et Edwards).

On pourrait s'attendre à ce qu'il y ait plusieurs conceptions différentes de l'enseignement et ainsi plusieurs programmes différents de formation avant l'emploi. Personne ne détient la preuve formelle de la supériorité d'un modèle sur un autre. Les facultés ont le loisir d'élaborer des programmes qui répondent aux conditions locales ou d'incorporer de nouvelles méthodes intéressantes d'enseignement. Les réactions au document de prise de position nous ont convaincus que le développement de nouveaux modèles efficaces de formation des enseignants suscite beaucoup d'intérêt et fait l'objet de démarches soutenues.

Nous prétendons que la quête d'une solution aux problèmes relatifs à la formation des enseignants dans le programme de formation avant l'emploi est injuste et mal orientée. Aucun programme de formation avant l'emploi, même le mieux conçu, ne peut produire un enseignant ou une enseignante fin prêt(e). Le programme de formation avant l'emploi devrait constituer la première étape -- reliée explicitement à l'étape suivante -- vers l'enseignant ou l'enseignante idéal(e). Il y a trop à apprendre et une partie de cet apprentissage, par définition, doit provenir de réflexions et d'une expérience substantielle s'étendant sur plusieurs années. Le fait de prolonger le programme scolaire de la formation des enseignants jusqu'aux années d'induction augmentera de façon radicale le nombre de nouvelles possibilités de conception du programme de formation avant l'emploi.

Un grand nombre de répondants à la première version du présent document ont été déçus par notre omission de descriptions plus spécifiques d'un programme approprié de formation avant l'emploi. Voici ce que déclarait l'un de ces répondants :

> L'étude semble éviter une question des plus cruciales pour tous ceux d'entre nous sincèrement intéressés par l'amélioration de la formation avant l'emploi des enseignants. Quel programme s'impose et qui en assurera l'enseignement dans les facultés d'éducation?

Ce répondant attirait également l'attention sur le fait que le document de prise de position faisait abstraction des cours que les étudiants devraient suivre et de la relation entre le temps passé aux cours de base et aux cours de méthodologie.

Nous apprécions ces marques d'intérêt de la part des répondants. La tradition veut que seule la formation avant l'emploi définisse la formation des enseignants. Toutefois, nous continuons de penser que, dans la mesure où nous spécifions dans le présent document de prise de position ce qui doit essentiellement composer un programme de formation avant l'emploi, nous nous écartons de notre objectif principal, à savoir, d'élargir notre perspective sur la formation des enseignants, et de considérer le programme de formation avant l'emploi comme une première étape seulement de la formation d'un enseignant ou d'une enseignante. Nous nous rallions à l'idée que, dans toute réforme globale, il faudra repenser et reconcevoir les programmes de premier cycle de formation avant l'emploi et d'enseignement des arts libéraux. Nous formulons une telle recommandation au chapitre 4.

Le stage et le rôle du professeur de faculté

Presque tout le monde s'entend pour dire que l'expérience en milieu de travail est un élément essentiel à la formation des enseignants. Toutefois, les objectifs d'une telle expérience sont souvent discutés. Si l'on remonte à Dewey (1904), deux conceptions étaient proposées :

- Techniques d'apprentissage : le danger existe que ce qui donne immédiatement du succès sera adopté. Cette notion met trop d'accent sur les «aptitudes à la survie».

- Laboratoire : l'accent est mis sur le besoin de devenir un étudiant attentif et alerte en sciences de l'éducation, et d'apprendre à poursuivre son apprentissage. Une telle notion jette les bases d'un perfectionnement à vie.

Les expériences pratiques d'enseignement semblent inciter à mettre l'accent sur la technique elle-même, sans égard à la raison ou au but éducatif qu'elle recèle. Les écoles aussi bien que les universités sont responsables du développement de telles perspectives d'enseignement utilitaires.

Plusieurs soumissions, notamment celles des fédérations, ont exprimé une certaine inquiétude face au rôle des professeurs de faculté. Ce dernier semble perçu comme une corvée, qui apporte peu de récompenses ou de prestige.

Les documents publiés à ce sujet indiquent que beaucoup partagent cette inquiétude. Un rapport canadien émis récemment a indiqué que le rôle des professeurs de faculté est mal défini, qu'ils ne se sentent pas prêts à assumer leurs responsabilités de supervision et qu'ils aimeraient participer davantage au processus de planification.

Comme nous l'avons indiqué précédemment, le rôle du «professeur adjoint» à l'Université York est considérablement différent et peut apporter beaucoup plus de satisfaction. Les renseignements dont nous disposons suggèrent également que l'expérience des étudiants inscrits à un programme coopératif en sciences de l'éducation, à l'Université de Waterloo, est aussi très différente.

Le stage est souvent considéré comme l'élément clé de la formation des enseignants avant l'emploi, bien que les recherches suggèrent généralement qu'il n'aide pas les étudiants à faire le lien entre la théorie et la pratique de l'enseignement. Un rapport canadien a récemment résumé l'étude en laissant entrevoir que le stage est considéré comme une répétition de rôle où les étudiants ont pour objectif principal d'obtenir de bonnes notes pour ensuite obtenir un emploi. Les critères de réussite pour les étudiants consistent à manifester un certain intérêt et un certain enthousiasme. Les étudiants ne se considèrent pas comme faisant partie du noyau de l'école et se montrent généralement très critiques envers les rétroactions. Les études concernant le rôle du professeur de faculté dénotent une certaine obscurité en ce qui a trait aux rôles et aux espérances, ce qui provient des divergences d'opinion entre le personnel des

écoles et des universités. Les ateliers de supervision sont efficaces auprès de ceux qui jouent le rôle de professeur de faculté mais les modèles proposés dans de tels ateliers sont mal appliqués. Les étudiants sont ceux qui influencent le plus les professeurs de faculté (par opposition aux facultés d'éducation).

De nombreuses facultés d'éducation au Canada ont prolongé la durée de leurs stages, une stratégie qui semble avantageuse en ce sens qu'elle atténue l'anxiété et augmente l'estime de soi. Toutefois, les résultats ne sont en aucune façon constants, car il est évident que nous sommes aux prises avec un ensemble complexe de variables. Il serait erroné de prolonger la durée d'un stage sans faire cas des autres éléments de la réforme (chapitre 4).

De toute façon, la situation actuelle des professeurs de faculté n'est pas satisfaisante. Toute réforme devra modifier et redorer le rôle des professeurs de faculté et des étudiants stagiaires.

Transition vers la profession

Induction et orientation des enseignants

La plupart des soumissions des chercheurs proposaient que l'on se penche sur le «chaînon manquant» entre l'orientation et l'induction dans le continuum de la formation des enseignants, bien que l'on ait formulé diverses suggestions quant à la façon de les mettre en application. D'autres provinces (Alberta) et d'autres pays (Australie, Grande-Bretagne, États-Unis) ont essayé des programmes d'induction temporaires ou à long terme et l'expérience tirée d'autres juridictions est très enrichissante. Bon nombre de ces programmes étaient au stade expérimental et ont cessé lorsque les fonds se sont avérés insuffisants.

Au-delà des détails précis de ces programmes, la fonction générale de socialisation des programmes d'induction, d'orientation est soumise à considération. Dans son livre Schoolteacher, Lortie a traité en profondeur cette fonction :

> Les tâches accomplies -- favoriser la création de l'identité professionnelle, encourager des schèmes collégiaux de comportement, appuyer la confiance générationnelle et rehausser l'estime de soi -- sont atténuées dans l'enseignement en classe.
>
> La majorité des futurs enseignants passent par des programmes préparatoires officiels individuellement plutôt qu'en tant que membres d'un groupe. Ces programmes d'études indépendants empêchent que des groupes d'étudiants prennent des cours en commun, sauf pour de très petits établissements et certains des programmes les plus nouveaux. Bien que tous les étudiants partagent, en un sens, l'ordalie de l'enseignement et la première année d'induction typiquement terrifiante, cela se fait sur le plan individuel plutôt que collectif. Par conséquent, ces expériences ne font pas naître "un sentiment de solidarité avec les confrères" ni "n'accroissent le capital de réassurance des enseignants en classe" (Lortie, p. 161).

Nous savons très bien ce qui se passe lorsque les enseignants entrent à l'école pour la première fois : les frustrations, les craintes et les anxiétés auxquelles sont confrontés les nouveaux enseignants, la tendance à tenter de survivre plutôt que d'essayer de progresser au cours de cette première année d'enseignement. Nous connaissons moins bien comment réagir à des telles expériences, mais on peut tirer certaines conclusions des programmes d'induction efficaces. Les documents portant sur l'initiation au marché du travail formulent depuis les vingt dernières années les mêmes recommandations à l'intention des enseignants qui débutent :

- une charge de travail réduite;
- une classe moins nombreuse;
- des exemptions des responsabilités non enseignantes;

. un cadre structuré de pratique, de réflexion et de discussion;

. la chance d'observer et d'être observé par des collègues expérimentés.

. accès continu à la recherche, à la pratique et à la théorie d'une formation efficace.

Quant au programme scolaire, comme nous le mentionnerons ultérieurement, les années d'induction ne doivent pas servir uniquement à éliminer les obstacles de l'enseignement. Le programme d'induction peut et doit être conçu de manière à assurer le développement continu de la pratique de l'enseignement, à offrir une spécialisation plus poussée dans les matières à l'étude et à approfondir les connaissances particulières à la communauté dans laquelle l'enseignement est dispensé. Dans notre nouvelle version des recommandations, au chapitre 4, nous nous sommes efforcés de tenir compte des principaux problèmes soulevés en ce qui a trait à la phase d'induction.

Comment les écoles peuvent-elles devenir un lieu où, lorsqu'on fait partie du personnel, on apprend à mieux enseigner? L'induction est essentielle si l'on veut commencer à élaborer un véritable continuum. Si les répondants à la première version du document de prise de position ont en majorité apporté leur soutien ferme au concept de l'induction, ils ont néanmoins fait part de leurs inquiétudes quant aux problèmes pratiques de mise en application.

Formation en cours d'emploi

> Au cours de la dernière décennie, l'élaboration des programmes de formation des enseignants en cours d'emploi a reçu beaucoup d'attention. Les critiques du public en ce qui a trait à la qualité de l'enseignement, les préoccupations des enseignants quant à la sécurité d'emploi à une époque où on embauche de moins en moins, le désir des enseignants de se voir offrir des possibilités accrues en matière de perfectionnement de carrière et le besoin de recyclage, en particulier pour les enseignants qui n'ont reçu qu'une formation minimale au départ, sont autant de points qui contribuent à stimuler l'intérêt du sujet. La formation en cours d'emploi est également perçue comme une méthode permettant d'adapter les demandes à une société en évolution constante. On exige maintenant des écoles qu'elles suppléent aux besoins physiques, personnels et sociaux sans cesse croissants des étudiants et certains soutiennent que les enseignants devraient être formés de façon à répondre à ces nouvelles expectatives. L'idée soutenue que les enseignants devront s'autorecycler toute leur vie a également des répercussions sur la formation des enseignants en cours d'emploi (Russell).

Au début de ce chapitre, on faisait état de l'incroyable quantité d'activités de formation en cours d'emploi en Ontario. Les facultés, l'I.É.P.O., les fédérations, TVOntario et les conseils scolaires y participent tous, consacrant beaucoup de temps, d'argent et d'expérience. Cependant, il est difficile, pour ne pas dire impossible, d'évaluer l'impact de ces programmes. De plus, étant donné le nombre d'organisations différentes en cause et la portée des activités, la coordination présente un sérieux problème. Nous craignons que le système actuel ne réussisse pas à combiner les ressources.

Les problèmes que posent les programmes traditionnels de formation en cours d'emploi offerts aux enseignants sont bien connus. Russell (1986) en a fait une bonne étude dans son rapport au Comité chargé de la réforme de la formation des enseignants. On peut supposer qu'une bonne partie du perfectionnement professionnel offert est aux prises avec l'un ou l'autre des problèmes suivants :

- Les programmes de formation en cours d'emploi sont souvent des ateliers intensifs et ne font pas partie d'un engagement continu envers l'amélioration du programme et de l'école.

- Les enseignants ont peu d'occasions de mettre en pratique leurs nouvelles connaissances et reçoivent peu de commentaires concernant l'application qu'ils en font en classe.

- La mise en application de nouveaux programmes ne bénéficie pas de beaucoup de soutien, notamment de l'administration.

- Le contenu et la méthode d'enseignement du programme font souvent abstraction des préoccupations, besoins, connaissances et compétences existantes des participants.

- Le contenu du programme fait rarement appel aux connaissances de base courantes de l'enseignement et de la recherche sur l'efficacité de l'école.

Le problème fondamental semble être l'application des connaissances et de la formation reçues durant les activités de formation en cours d'emploi à l'enseignement en classe. Toutefois, il existe de plus en plus de programmes de formation en cours d'emploi en Ontario qui assurent un suivi et font le lien avec les applications pratiques.

Cours de perfectionnement

Tel que nous l'avons indiqué plus tôt dans ce chapitre, un récent sondage a établi que les enseignants participants se disent satisfaits des cours de perfectionnement (qualification additionnelle). Cependant, parmi les premières réponses à notre premier document de prise de position, on a relevé plusieurs désaccords quant à la qualité des cours de perfectionnement. Dans un cas, on nous a reproché de mettre en doute la qualité, alors qu'un niveau élevé de satisfaction des enseignants prouvait le contraire. En revanche, un autre répondant suggérait que la satisfaction des enseignants pouvait principalement s'expliquer par le fait que les cours de perfectionnement «demeurent une façon relativement rapide, facile et économique pour les enseignants d'améliorer leur qualification et leur salaire et d'accroître leur sécurité d'emploi». Dans son exposé, une des fédérations d'enseignants affirme que «les renseignements compilés auprès des membres ne reflètent pas ce niveau général de satisfaction. En fait, les

membres étaient vivement préoccupés par les cours de perfectionnement, et surtout par les ordinateurs dans la salle de classe et l'éducation de l'enfance en difficulté».

L'une des difficultés sous-jacentes aux cours de perfectionnement semble résider dans la structure imposée par le cadre de travail des cours de perfectionnement, lequel ne convient pas toujours à la matière enseignée ni aux besoins professionnels des participants. Ni le nombre d'heures (125), ni le format en trois parties des programmes spécialisés, ne sont toujours appropriés. À notre avis, les cours de perfectionnement visent la réalisation simultanée d'objectifs incompatibles. Le C.U.O. préférerait des cours qui stimuleraient davantage l'intellect et dont la substance serait réelle. Certains enseignants recherchent un cours rapide sur la meilleure façon de procéder, tandis que d'autres veulent une étude approfondie et plus critique du sujet. La formation en cours d'emploi doit satisfaire tous ces besoins, mais tous ne doivent pas nécessairement être intégrés dans le cadre de travail des cours de perfectionnement. Pour le moment, les besoins de financement et de références ont préséance dans ce type de formation en cours d'emploi, mais il s'agit peut-être d'assurer de façon coordonnée un continuum des programmes de formation en cours d'emploi. Un tel continuum comprendrait aussi bien des ateliers d'un jour, des programmes rapides sur la meilleure façon de procéder (bien souvent, pour traiter des nouveaux programmes-cadres du ministère) que des cours de perfectionnement substantiels, et des cours plus théoriques au niveau de la maîtrise en sciences de l'éducation. Dans un tel cadre de travail, on verrait aussi à coordonner des programmes d'encouragement.

Le modèle que nous recommandons au chapitre 4 se propose de domestiquer, de raffiner et de coordonner les énergies et ressources existantes afin d'élaborer des programmes de formation en cours d'emploi mieux intégrés et plus cohérents.

L'enseignement : une profession

Les écoles en tant que lieux d'apprentissage

Dans le contexte de notre société, les écoles doivent être des lieux d'apprentissage maximal pour les étudiants, mais notre objectif va plus loin. Si la formation des enseignants doit être un véritable continuum, ce qui se passe quotidiennement dans l'école est évidemment d'une importance primordiale pour le perfectionnement professionnel des enseignants. Nous sommes d'avis qu'il faut créer des écoles qui permettent le développement professionnel continu des enseignants, tout simplement par le fait d'être des membres du corps enseignant, qui participent à des activités continues au sein d'une équipe professionnelle. Les enseignants pourraient ainsi prendre part à l'élaboration des programmes, assumer des responsabilités dans leur école et, si la fonction les intéresse, accomplir des taches administratives.

Si l'on veut prendre au sérieux l'idée d'un continuum, il est essentiel d'élargir le concept de la formation des enseignants afin d'y inclure de telles pratiques d'épanouissement. En général, les répondants à la première version de nos propositions s'entendaient sur l'importance du climat scolaire et de l'expérience quotidienne dans le développement des enseignants, mais un certain désaccord était prononcé quant à la pertinence de l'inclusion d'une telle perspective dans l'évaluation de la formation des enseignants. Certains conseils scolaires y voyaient un empiétement sur leurs responsabilités. On y exprimait des opinions divergentes sur l'étendue réelle des caractéristiques d'un milieu éducatif vraiment professionnel qu'affichaient déjà certaines écoles. Nous savons que de nombreuses écoles en Ontario sont dotées d'un personnel enseignant travaillant de façon autonome et responsable; certaines de ces écoles ont manifesté beaucoup d'intérêt et d'enthousiasme pour notre premier document de prise de position. Mais un plus grand nombre d'écoles encore ne peuvent se prévaloir d'un tel professionnalisme et tout changement aurait, dans ce cas, un impact percutant sur la formation continue des enseignants et sur la qualité d'apprentissage des étudiants.

Mise en valeur de la profession

Cette question peut être perçue comme le noyau de nombre d'autres questions. La profession d'enseignant (tant dans les écoles que dans les facultés d'éducation) a besoin d'être mise en valeur. Les facultés d'éducation sont désavantagées dans un grand nombre de leurs rapports avec l'université, alors que, comme nous l'avons indiqué plus haut, une grande partie du travail des enseignants dans les écoles s'effectue dans un environnement bureaucratisé qui ne laisse aucune autonomie de travail professionnel. Il ne sert à rien de préparer les enseignants en leur transmettant les connaissances les plus récentes, puis de les envoyer travailler dans des écoles où ils ne pourront pas les utiliser. Dans l'une des présentations d'une fédération des enseignants, faite en réaction à notre document préliminaire de prise de position, il est déclaré que :

> Quelque chose cloche lorsque des enseignants plus qualifiés que jamais, dans toute l'histoire de l'Ontario, doivent respecter des directives et des programmes qui accordent de moins en moins de place à l'initiative personnelle.

On estime que la formation des enseignants s'améliorera de façon directement proportionnelle à l'élévation du statut des enseignants dans la société. Si l'enseignement n'est pas perçu comme une carrière enrichissante, il ne réussira pas à attirer et à garder des professionnels de premier ordre. L'enseignement est une carrière «sans carrière», c'est-à-dire qu'il n'y a pratiquement pas de différence entre les nouveaux venus et les autres. Les enseignants d'expérience ne reçoivent en général aucune forme de récompense (matérielle ou autre) qui ne puisse être offerte à leurs collègues débutants ou moins expérimentés.

Bien entendu, certaines écoles et certains districts ou conseils scolaires font exception, en ce sens qu'ils préconisent un perfectionnement professionnel et un professionnalisme continus.

Cependant, les enseignants se plaignent souvent qu'ils sont délaissés, isolés, bien que physiquement entourés. Ils sont seuls, mais pas autonomes et ils n'ont aucun pouvoir d'action sur l'organisation qui les entoure.

Notre conception de la mise en valeur de la profession est élaborée aux chapitres 3 et 4. Les éléments de cette conception sont extrêmement importants car ils doivent servir à créer un sentiment de responsabilité professionnelle, d'amélioration constante et de responsabilité publique. On poursuit cet objectif de mise en valeur car il constitue l'élément clé d'un meilleur système d'éducation pour les enfants de notre province. C'est pourquoi toute réforme substantielle apportée à la formation des enseignants doit mettre en valeur la profession d'enseignant.

Besoins démographiques, besoins des enseignants

Comme nous l'avons noté dans la première version du présent document, la portée de notre travail ne couvre pas l'établissement de prévisions bien définies sur l'offre et la demande d'enseignants en Ontario. Cependant, les propositions sur la formation des enseignants n'ont guère de sens lorsqu'elles ne s'accompagnent pas d'un certain nombre d'évaluations raisonnables sur la possibilité que nous connaissions une pénurie d'enseignants dans les années 1990, comme certaines autorités le disent. Il est vital, pour quiconque formule des recommandations sur la formation des enseignants, de bien comprendre les prévisions sur l'offre et la demande d'enseignants, car l'histoire de la formation des enseignants au Canada révèle que les initiatives mises de l'avant afin d'apporter des changements sont souvent bloquées par les événements sociaux qui influent sur cet équilibre (par exemple, le «baby-boom» de l'après-guerre). Récemment, l'Alberta a mis sur pied un programme de stages pour les enseignants nouvellement qualifiés qui n'avaient pas encore trouvé un poste dans l'enseignement, mais le programme a été annulé en raison de la récession. Ainsi, les réformateurs peuvent concevoir des projets créateurs de formation des enseignants, mais ces projets risquent d'être sabotés par les changements qui touchent l'une ou l'autre des variables de l'équation offre-demande. Par exemple, il serait fort difficile d'appliquer un programme d'induction s'il y avait plusieurs classes sans enseignant ou enseignante.

Il n'entrait pas dans les termes de notre mandat ou de notre échéancier de recueillir des données directes sur l'offre et la demande d'enseignants. Cependant, nous avons tout de même entrepris d'utiliser les opinions d'experts, les données et les statistiques que nous avons pu trouver pour en dégager les évaluations les plus justes possibles. Cette tâche s'est révélée extrêmement difficile, et à la lumière de nos données, nous croyons que nos projections pour les années 90 ne sont que préliminaires.

Nous nous pencherons d'abord sur les facteurs qui influencent à la fois la demande d'enseignants et l'offre prévue de candidats qualifiés pour des postes d'enseignement.[2]

La demande est déterminée par :

- le nombre d'élèves inscrits à l'école;
- les départs du corps enseignant;
- les politiques éducatives de la province et du conseil scolaire.

L'offre est déterminée par :

- le nombre de nouveaux diplômés des facultés d'éducation;
- le nombre d'enseignants qualifiés qui ne sont pas employés (ou qui sont sous-employés).

On doit tenir compte de ces facteurs lorsqu'on fait des prévisions sur la pénurie d'enseignants, ou plus généralement, sur l'existence et l'orientation de tout écart entre l'offre et la demande. Cependant, s'il est vrai que nous sommes intéressés à déterminer plus précisément s'il y aura pénurie ou surabondance de certaines catégories d'enseignants, il est également vrai que nous devons évaluer l'offre et la demande futures par domaines de spécialisation, soit par matières, soit par niveaux, élémentaire ou secondaire.

La demande :

L'effectif scolaire constitue habituellement le facteur le plus important et le plus facile à prévoir, car il est déterminé par le taux de natalité et l'immigration nette.[3]

Les politiques éducatives ont habituellement un impact moins direct sur la demande d'enseignants, bien qu'il existe maintes exceptions à ce principe général. Par exemple, le ratio élèves-enseignants, qui relève en partie des décisions politiques, change en même temps que le nombre d'inscriptions. Ainsi, au fur et à mesure que le nombre d'inscriptions a diminué au cours des dix dernières années, le ratio élèves-enseignants a également diminué. Les changements de politique peuvent accroître ou réduire de façon importante la demande

---

2 Le cadre de la discussion suivante repose essentiellement sur le matériel qui a été généreusement fourni par M. Derek Allison de l'Université de Western Ontario.

3 Il importe de noter que les prévisions du ministère de l'Éducation sont valables pour les écoles publiques, et qu'elles ont donc subi l'influence de la décision récente de financer les écoles secondaires séparées. Cependant, en ce qui concerne l'évaluation du besoin et de la demande d'enseignants, ou de débouchés pour les diplômés des facultés d'éducation, il importe peu que les écoles soient publiques ou privées.

d'enseignants qualifiés. Ainsi, l'accent que met actuellement le ministère sur les mathématiques et les sciences augmentera la demande d'enseignants dans ces domaines spécialisés. Vu que les changements de politiques sont souvent causés par des changements politiques, ils est difficile de les prévoir; ce fut le cas des projets de loi 30 et 82, qui ont tous deux eu des effets considérables sur la demande d'enseignants, mais qui n'avaient pas été anticipés dans les prévisions. Les changements de politiques ont souvent des conséquences imprévues (par exemple, l'adoption de Les écoles de l'Ontario aux cycles intermédiaire et supérieur[4] semble avoir provoqué une diminution de la demande d'enseignants techniques).

Les départs du corps enseignant actif surviennent en raison des promotions, des responsabilités familiales, des changements de carrière, des maladies prolongées, des retraites et des décès. Autrefois, ce facteur était plus facile à prévoir et on arrivait à prédire avec précision les tendances selon le profil d'âge du corps enseignant. Cependant, les régimes de retraite anticipée et d'autres facteurs ont modifié la situation à un point tel qu'elle représente peut-être le facteur le plus problématique de la demande. Les nouvelles dispositions et mesures d'encouragement à la retraite ont maintenant un impact prononcé et il faudra mettre au point de nouveaux modèles adaptés aux changements des régimes de retraite.

D'autres facteurs auront peut-être aussi pour effet d'augmenter le nombre de départs du corps enseignant. La pénurie d'enseignants aux États-Unis risque peu d'avoir des répercussions prononcées en Ontario, tant et aussi longtemps que les salaires des enseignants américains de meureront aussi bas. Toutefois, si les Américains entreprennent la réforme prônée par les rapports Holmes et Carnegie, il se pourrait bien que les salaires de leurs enseignants augmentent de façon considérable. Si cela se produisait, certains enseignants employés en Ontario pourraient fort bien déménager aux États-Unis.

L'offre d'enseignants

Le nombre de nouveaux diplômés est déterminé par l'effectif des facultés d'éducation. Au cours des dernières années, il y a eu plusieurs candidats à chaque poste. Même si le nombre de candidats diminuait considérablement, l'effectif des facultés resterait probablement le même, en dépit du fait que le rapport de sélection changerait. Aucune faculté n'envisage de réduire son effectif et on ne semble pas projeter de restreindre les quantités.

Il est difficile d'évaluer les réserves d'enseignants qualifiés qui ne sont pas employés dans l'enseignement à plein temps et il est également difficile de prévoir combien de temps les enseignants demeurent dans ces réserves. Si les nouveaux diplômés ne trouvent pas de postes d'enseignant, combien de temps restent-ils disponibles avant de chercher un emploi dans un autre domaine? L'effectif des réserves varie car certains enseignants cessent d'être disponibles

---

4 Ontario, ministère de l'Éducation. Les écoles de l'Ontario aux cycles intermédiaire et supérieur. La préparation au diplôme d'études secondaires de l'Ontario, 1984. (Toronto, Imprimeur de la Reine, (1983)), Titre abrégé : Les écoles de l'Ontario.

lorsqu'ils se trouvent un poste d'enseignant à plein temps; mais ils sont remplacés par de nouveaux diplômés.

Données disponibles

Cette question est cruciale à la planification éducative et pourtant, il est frappant de constater combien il est difficile de recueillir des données fiables qui permettraient de faire de bonnes évaluations. Bien qu'on ne prévoie pas de pénurie d'enseignants d'une ampleur dramatique, nombreux sont ceux qui, provenant des milieux de l'enseignement, des facultés d'éducation, des fédérations et d'autres organisations, parlent de «la pénurie des années 1990». Nous n'avons cessé de connaître des frustrations dans nos tentatives d'évaluation de cette prévision. Selon nous, toute discussion sur la pénurie future d'enseignants n'a aucune valeur à moins qu'elle ne s'accompagne d'un examen attentif des suppositions et de toutes les données disponibles, y compris la reconnaissance des lacunes dans nos connaissances.

De nombreux groupes ont accès à une partie des renseignements nécessaires à l'évaluation de l'offre et de la demande d'enseignants, mais d'après notre expérience, ces groupes ne collaborent pas ensemble. Au contraire, il existe même un manque distinct de coordination et de coopération; dans le partage des données, chaque groupe conserve ses informations pour lui comme s'il défendait son territoire. Apparemment, certains groupes ont échangé des données par le passé, puis ils l'ont regretté car elles ont été mal utilisées ou elles ont servi de fondement à des conclusions injustifiées. De telles expériences ont créé aujourd'hui un contexte dans lequel le ministère, les fédérations d'enseignants et les autres organisations disposent tous de données, mais où personne n'a la responsabilité d'examiner soigneusement les facteurs tels que les hypothèses mises de l'avant, les définitions de termes ou les divergences qui existent entre les données fournies par les différentes sources. Il n'y a aucun partage, aucun examen critique par un groupe qui serait formé de représentants des parties intéressées et qui se réunirait afin de faire la lumière sur une question d'intérêt commun. Au contraire, on retrouve des statisticiens isolés qui essaient de faire des prévisions à partir de données qu'ils savent limitées et qui, naturellement, hésitent à endosser les conclusions incomplètes qu'il en résulte.[5]

Selon nous, il est absolument nécessaire qu'une agence prenne la responsabilité de coordonner la cueillette et l'étude de toutes les données pertinentes à l'offre et la demande d'enseignants, et que toutes les parties partagent les données sans que cela ne soit «à leurs risques»; en d'autres termes, il faudrait que toutes les parties abandonnent leur protectionnisme et collaborent à un but commun.

Les difficultés que nous avons éprouvées nous empêchent de nous fier à nos propres prévisions : les données sont incomplètes et présentent plusieurs lacunes graves. Cependant, en nous fiant

---

5 Il est difficile de fournir des preuves et des références à l'appui, car nos interlocuteurs hésitaient à nous permettre de citer les sources ou de dresser des listes de données, sans

aux données dont nous disposons, nous sommes arrivés à certaines conclusions provisoires. En ce qui concerne les retraites, les tendances projetées ne cessent de changer au fur et à mesure que les enseignants les plus âgés réévaluent les nouveaux stimulants à la retraite anticipée. Il semble clair, néanmoins, qu'il faudra un nombre considérable de nouveaux enseignants au cours des dix ou quinze prochaines années afin de remplacer les retraités. Les données disponibles indiquent que les réserves d'enseignants fraîchement diplômés et d'enseignants chevronnés disponibles suffiront à combler la plupart de ces postes. Rien ne nous porte à croire qu'il y aura une pénurie grave d'enseignants au cours des années 1990, mais il se pourrait qu'il y ait des pénuries dans certaines matières ou domaines de spécialisation. Ainsi, l'accent que met le ministère sur les mathématiques et les sciences, allié au nombre restreint de spécialistes en mathématiques et en sciences qui entrent aux facultés d'éducation ont entraîné une pénurie d'enseignants dans ces domaines.

Les données sur les effectifs qui étaient disponibles au moment de la rédaction démontrent que l'augmentation prévue des effectifs scolaires au palier élémentaire est quelque peu contrebalancée par la diminution attendue des effectifs au palier secondaire.[6] Compte tenu des prises de retraite prévues et du nombre de postes d'enseignant nécessaires, les prévisions du ministère sur les besoins en enseignants au cours des prochaines années[7] nous portent à croire que le nombre de postes d'enseignant augmentera mais ne prouvent pas qu'il y aura une véritable pénurie d'enseignants. Les auteurs de ce même document ont calculé l'effectif qui sera nécessaire dans les facultés d'éducation pour combler les postes prévus et ils ont conclu qu'il faudrait que l'effectif annuel des facultés soient d'environ 1 700 à 2 000 personnes, avec quelques variations selon les années. Les données des facultés d'éducation suggèrent que l'effectif actuel ne changera vraisemblablement pas, ce qui signifie qu'environ 3 500 étudiants obtiendraient leur diplôme chaque année. Si ces prévisions sont correctes, il ne devrait pas y avoir de pénurie de nouveaux diplômés pour répondre à la demande prévue.

Du point de vue de tous ceux responsables de la formation des enseignants, une augmentation du nombre de postes disponibles représente une possibilité d'établir de nouvelles approches à la formation des enseignants, approches qui ne porteraient pas seulement sur la formation avant l'emploi mais qui s'appliqueraient plutôt à l'ensemble du continuum y compris, bien entendu, l'induction. Un bon nombre de points particuliers nécessitent un examen plus approfondi, comme, par exemple, les conséquences de la Loi 30, le manque de membres de faculté et d'enseignants francophones, les proportions d'hommes et de femmes dans les milieux enseignants et administratifs, le besoin d'enseignants pour les minorités culturelles, tant à l'école qu'à l'université. Enfin, il y a la question de savoir comment préparer les enseignants pour l'avenir, des enseignants bien adaptés aux conditions de la société du vingt-et-unième siècle.

---

avoir la main haute sur le contenu du rapport. Il s'agit-là, selon nous, d'un autre symptôme du problème sous-jacent.

6 Prévisions sur l'effectif scolaire aux niveaux élémentaire et secondaire de l'Ontario, 1986-1995.

7 Prévisions sur l'effectif des établissements de formation des enseignants de l'Ontario, 1987-1996.

Le groupe d'études sur la planification stratégique, une entreprise conjointe du M.C.U. et du M.D.É., est issu de la sensibilisation croissante aux changements qui surviennent dans la société ontarienne et de la nécessité de surveiller et d'évaluer ces changements d'un point de vue plus général. Pour faire preuve de leadership, le système scolaire ne doit pas seulement se fonder sur ce qu'est la société mais également sur ce qu'elle peut devenir.

Par conséquent, en plus des données démographiques relatives au nombre d'enseignants qui seront requis au cours des prochaines décennies, nous devons faire de notre mieux pour déterminer le genre d'enseignants dont nous aurons besoin. Il nous faut connaître les changements d'ordre technologiques, les changements dans les structures et les valeurs de la société et comprendre l'influence qu'auront ces changements sur le système scolaire en général et sur l'enseignement en particulier. On a fait ressortir, par exemple, que le taux d'approfondissement des con naissances s'était accru de façon si spectaculaire que le total des renseignements recueillis dans le monde double actuellement après quelques années. C'est pourquoi il faut à tout prix modifier les buts du système scolaire si nous ne voulons pas être dépassés par les changements qui surviennent dans le monde.

Il ne fait aucun doute, en examinant certains des documents sur «l'avenir», que la planification stratégique est importante si l'on ne veut pas que les programmes scolaires détaillés s'avèrent inadéquats ou mal à propos. Nous devrions planifier l'embauche de types particuliers d'enseignants en se fondant sur des tendances perceptibles. Toutefois, de tels documents révèlent également des différences dans les prévisions et laissent entrevoir que la société doit être prête à affronter l'imprévu. Les sociétés complexes sont toujours aux prises avec des possibilités futures inconnues. C'est pourquoi nous avons opté, dans nos propositions, pour un modèle qui met davantage l'accent sur la capacité d'adaptation que sur la capacité de prédiction. En termes de formation des enseignants, cela veut dire offrir, pendant les premières années d'enseignement, des programmes d'initiation au marché du travail que l'on pourrait adapter à des besoins spéciaux et à des tendances provinciales. En général, cela signifie utiliser sérieusement le concept de continuum à long terme et créer des mécanismes permettant d'assurer que les enseignants puissent sans cesse apprendre ce qu'ils doivent savoir afin de répondre aux besoins toujours changeants de leurs étudiants et de leur communauté d'origine.

Controverses interreliées

Fragmentation/coordination et administration

Nous avons déjà élaboré le fait que la formation des enseignants en Ontario présente de nombreux atouts : des candidats de haut calibre; un éventail de programmes appliqués à la formation avant l'emploi ainsi qu'à la formation en cours d'emploi; la participation de nombreux groupes divers

comme les facultés et les fédérations, les conseils scolaires et les ministères. Toutefois, bien que d'un niveau hautement satisfaisant, l'activité et la diversité ne nous semblent pas aussi efficaces qu'elles pourraient l'être; cette situation est en partie due au fait qu'elles ne sont reliées à aucun concept primordial sur la signification du métier d'enseignant et que les programmes ne présentent pas de liaisons systématiques qui puissent favoriser une évolution bâtie sur des expériences successives. Bien qu'il existe quelques noyaux se distinguant par leur professionnalisme coopératif dans la formation des enseignants en Ontario (par exemple, dans la préparation et la présentation de certains cours de perfectionnement ou encore, dans le déroulement de certains programmes de formation pratique avant l'emploi), nous n'avons pas, en général, pu établir une coordination évidente à travers le système de formation des enseignants. En outre, les cours de formation en cours d'emploi qui ne comportent pas des mécanismes intégrés assurant le suivi n'ont que des effets restreints.

Nous avons mentionné précédemment dans le présent rapport que l'expérience professionnelle des enseignants en Ontario ne reflète certes pas un continuum mais qu'elle est plutôt décousue, avec des transitions sèches entre la formation avant l'emploi et les premières années d'enseignement. Nous avons également noté que, dans diverses agences mises en cause, il semble y avoir une duplication considérable de l'effort à fournir, particulièrement manifeste dans la dispense des programmes de formation en cours d'emploi. Au cours de notre collecte de données, nous avons remarqué que les renseignements sur des programmes originaux ou innovateurs dans les facultés n'étaient pas disponibles; ces renseignements seraient pourtant d'une aide précieuse à tous ceux qui sont responsables de la mise en oeuvre ou de l'élaboration d'un programme de formation avant l'emploi.

Nous croyons à la nécessité d'un cadre de travail qui permettrait le partage de la formation, la coordination de toute une gamme de programmes dans le continuum de la formation des enseignants, qui encouragerait et faciliterait la collaboration parmi les parties intéressées (facultés, conseils scolaires, groupes affiliés au ministère et fédérations), et qui assurerait, dans toute la province, le parrainage d'initiatives professionnelles connexes, tel qu'exigé par la politique définie. Il reste maintenant à établir comment instaurer un tel cadre de travail sans réellement ne faire qu'enfler la bureaucratie.

Le sujet est davantage compliqué par la question de tutelle à départager entre le ministère des Collèges et Universités et le ministère de l'Éducation. Présentement, la formation des enseignants est administrée par un comité interministériel, une solution qui ne convient à aucune des parties.

Besoins des enseignants francophones

L'histoire de la formation des enseignants franco-ontariens, bien que sur certains points parallèle à celle des anglophones, doit toujours être considérée en tenant compte du contexte de l'enseignement dans une situation de minorité. La formation des enseignants francophones, qui

relevait à l'origine de l'Église catholique, s'est peu à peu laïcisée à mesure que des changements se sont produits dans le milieu de l'éducation et de la religion. On ne peut dire avec certitude de quelle façon les récents événements, notamment l'avènement de la Loi 30 et de la Loi 75, affecteront les rapports entre les ordres religieux et le système scolaire franco-ontarien, mais il est sûr que d'autres changements se produiront à l'avenir. Les communautés franco-ontariennes ont subi l'isolement géographique et culturel, situation qui a influencé la formation des enseignants, créant ainsi des besoins et des intérêts différents. Qui plus est, l'enseignement franco-ontarien a longtemps été caractérisé par un sentiment de mission linguistique et culturelle, mission qui est sans cesse redéfinie en raison de l'évolution constante de la communauté, mais qui a toujours créé des exigences particulières en ce qui a trait à la pratique de l'enseignement.

Les enseignants francophones représentent souvent une minorité au sein des conseils scolaires anglophones. En outre, les cours de perfectionnement et ceux permettant d'accéder à des postes de responsabilité donnés en français sont peu nombreux. Ces deux facteurs soulèvent des in quiétudes quant à la formation en cours d'emploi des enseignants francophones.

En ce qui concerne les programmes de formation avant l'emploi et d'études supérieures, le nombre restreint de programmes offerts a sérieusement limité le potentiel de formation d'enseignants francophones hautement qualifiés, familiers avec le rôle particulier de l'enseignant ou de l'enseignante au sein d'une minorité franco-ontarienne. C'est pourquoi la solution consistant à importer des professeurs et des enseignants des régions en majorité francophones (du Québec, par exemple) n'est pas pleinement satisfaisante.

L'idée d'un programme de formation d'enseignants du palier secondaire, qui serait offert à la faculté d'éducation de l'Université Laurentienne, a été largement appréciée. Il faudrait également repenser la question de l'administration et de la coordination des cours, tant pour la formation avant l'emploi que celle en cours d'emploi, entre les secteurs francophones des universités Laurentienne et d'Ottawa.

L'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario entend en outre jouer un rôle plus important au niveau des études supérieures et dans la formation en cours d'emploi des francophones.

Réévaluation du programme

Les programmes de formation avant l'emploi dans les facultés d'éducation sont présentement à l'étude sur une base périodique (environ tous les cinq ans) conformément à un accord écrit entre le ministère de l'Éducation et chaque université. Dans certains cas, les études ont donné lieu à des listes interminables de recommandations. Nous n'avons relevé aucune preuve des moyens utilisés pour assurer le suivi et donc aucun lien, sur le plan de la planification et de l'action, entre une étude et la suivante. De plus, les comités responsables de l'élaboration

des programmes d'études universitaires approuvent de nouveaux cours et examinent chaque année les projets des facultés. Des études plus approfondies sont généralement menées à la fin du mandat de chaque doyen en vue de préparer le prochain mandat.

Les évaluations des cours de perfectionnement sont dirigées de façon quelque peu différente, en ce sens que les équipes d'évaluation, composées de représentants des membres des facultés, du ministère de l'Éducation et des fédérations d'enseignants, coopèrent à la critique des cours et formulent des recommandations. On ne peut nier un certain degré de coopération professionnelle mais des questions ont été soulevées sur la rigueur et la constance des critères.

Il appert que les études des programmes soient limitées, soit parce qu'elles n'ont aucun effet et(ou) parce qu'il n'existe aucun moyen de remédier au problème. Toute recommandation visant à la réforme devrait venir appuyer les études sur ces deux aspects. On devra en outre procéder à de nouvelles études en ce qui a trait aux programmes d'induction et de formation en cours d'emploi. Les systèmes professionnels d'appréciation du rendement devraient également figurer au premier plan dans les nouveaux systèmes d'évaluation destinés à stimuler et à appuyer le perfectionnement.

Finalement, l'évaluation des étudiants et des diplômés des facultés d'éducation ainsi que les données s'y rapportant, entrent également dans la question de l'évaluation des programmes. Le Conseil des universités (C.U.O.) se plaint de l'absence de statistiques sur les taux d'échec dans les cours de formation avant l'emploi ou les cours de perfectionnement. À notre avis, il est plus important d'instituer, à l'échelle des institutions et de la province, la coutume de collecter, générer et évaluer les données sur l'impact des programmes de formation des enseignants. On peut penser à au moins deux grands objectifs de la formation des enseignants. Le premier consiste à déterminer, avant qu'il ne soit trop tard, si une personne convient à la profession d'enseignant; le second vise à assurer le développement progressif de la maîtrise du contenu et des méthodes d'enseignement par l'enseignant ou par l'enseignante. Il est difficile d'évaluer la réalisation de tels objectifs mais c'est là une raison de plus de redoubler d'efforts afin de résoudre le problème en incorporant, dans les évaluations des programmes et les projets de recherche ou d'évaluation, des questions qui forcent la réflexion.

Controverses particulières

Les enseignants doivent être au fait de plusieurs points afin de pouvoir répondre adéquatement aux besoins des étudiants et de la communauté scolaire. On trouve entre autres : le multiculturalisme, les relations entre les races, l'image stéréotypée du rôle des sexes, les besoins de la communauté autochtone, l'anglais comme langue seconde, le français comme langue seconde et l'éducation de l'enfance en difficulté. Ce sont là des questions dont tous les enseignants doivent tenir compte dans leur façon de penser et leur comportement en classe, s'ils veulent s'adapter à la société ontarienne de la fin des années 1980 et des années 1990. Pour

les enseignants projetant de travailler dans une région géographique particulière, certaines questions spécifiques sont encore plus cruciales.

En se penchant sur la façon dont on doit préparer les enseignants à faire face à toutes ces situations, on exerce parfois des pressions sur les facultés d'éducation pour qu'elles améliorent encore et toujours leurs programmes de formation avant l'emploi de façon à ce qu'ils répondent aux besoins naissants. De plus, bien entendu, on offre souvent des cours de perfectionnement aux enseignants expérimentés et les conseils scolaires tiennent également des ateliers de perfectionnement professionnel en cours d'emploi. Néanmoins, on estime que les étudiants des programmes de formation avant l'emploi devraient également bénéficier de cours de ce genre.

Ce qui manque, c'est un cadre permettant de déterminer la place d'un tel apprentissage au cours de la carrière d'un enseignant ou d'une enseignante, ou ce qui est acceptable pour chaque étape du continuum professionnel. Une fois qu'on aura ôté aux facultés l'idée qu'elles doivent, par un programme d'une durée d'un an, produire des enseignants fonctionnels et compétents, il sera possible de décider s'il est préférable de présenter un sujet quelconque à l'étape de la formation avant l'emploi, de l'induction ou de la formation en cours d'emploi et, s'il doit être présenté à l'étape de la formation avant l'emploi, de déterminer la façon de l'approfondir plus à chacune des étapes ultérieures.

Certains thèmes portés à notre attention méritent une réflexion particulière. Ce sont l'enseignement religieux, l'éducation de l'enfance en difficulté, les préoccupations concernant l'enseignement primaire et de la petite enfance, la formation des enseignants en rapport aux écoles privées, le rôle des professeurs d'arts techniques et industriels et les besoins de la communauté autochtone.

- Enseignement religieux : Suite au financement accordé aux écoles secondaires catholiques, la question de l'enseignement religieux a pris de l'ampleur. La F.E.O. soulève la question de l'adaptation de l'enseignement religieux et se demande jusqu'à quel point le consentement du financement affectera la formation des enseignants. L'O.E.C.T.A. estime que l'enseignement religieux devrait être obligatoire pour tous les étudiants qui se destinent à l'enseignement dans le système d'écoles séparées et conseille vivement que les cours d'enseignement religieux soient considérés comme une partie centrale et non périphérique du programme. Cela aurait des répercussions sur l'établissement des horaires, la répartition des salles de classe et autres questions d'ordre pratique. La discussion doit tourner autour de la satisfaction des besoins à l'intérieur des facultés d'éducation et l'établissement d'objectifs adéquats dans le domaine de l'enseignement religieux pour chacune des étapes du continuum, que ce soit la formation avant l'emploi, l'induction ou la formation en cours d'emploi.

- Éducation de l'enfance en difficulté : Suite à l'application de la Loi 82, les enseignants sont plus susceptibles d'avoir comme élèves des enfants identifiés comme

enfants en difficulté. Tous les enseignants devraient pouvoir comprendre les besoins d'élèves en difficulté. De nouveau, il est important de fixer des objectifs raisonnables pour les enseignants et ce, à différentes étapes du continuum professionnel. (Nous parlons ici des enseignants de classes ordinaires, et non de ceux qui enseignent uniquement à des enfants en difficulté.) On peut s'attendre à ce que les enseignants novices fassent preuve d'aptitudes de base à l'enseignement, d'une certaine prise de conscience et d'aptitudes à adapter une approche à des besoins individuels, mais on ne peut s'attendre par contre à ce qu'ils agissent efficacement avec un grand nombre d'élèves qui ont des besoins spéciaux et inhabituels. Dans le contexte de la formation en cours d'emploi et de l'induction, les enseignants appliqueront ces aptitudes et connaissances à l'éducation de l'enfance en difficulté.

Un document préparé par l'O.A.E.A.O. et la F.E.O. a formulé une variété de recommandations concernant la formation avant l'emploi et en cours d'emploi pour l'éducation de l'enfance en difficulté à l'intention des enseignants des paliers élémentaire et secondaire (Formation des enseignants pour l'éducation de l'enfance en difficulté, 1983).

. Enseignement primaire et de la petite enfance : La publication de l'Étude sur les premières années du cycle primaire en 1985 s'est avérée une étape importante car elle incitait à accorder une importance accrue aux besoins des enfants. Le ministère de l'Éducation abrite maintenant un Centre de l'éducation des petits et de l'enseignement élémentaire. Les personnes actives au niveau préscolaire espèrent voir d'autres développements en ce qui a trait à l'éducation des jeunes enfants, peut-être à la suite de quelques-unes des recommandations de l'Étude sur les premières années du cycle primaire. Un bon nombre des questions se rapportent à la formation des enseignants et aux brevets d'enseignement. Notre version initiale du document de prise de position a soulevé plusieurs réactions quant à notre emploi du terme «enfant d'âge scolaire» qui semblait exclure les très jeunes enfants. Compte tenu de la place prépondérante accordée aux besoins des jeunes enfants, toute proposition d'envergure relative au système pédagogique doit inclure dans la notion «d'enfant d'âge scolaire», les enfants qui n'ont pas atteint l'âge du jardin d'enfants.

. L'un des sujets particulièrement préoccupants a trait au statut des programmes d'éducation de la petite enfance dans les 22 collèges d'arts appliqués et de technologie. Les membres du corps enseignant des collèges sont d'avis que la communauté pédagogique tend à ne tenir aucun compte des ressources qu'ils peuvent offrir à la préparation des enseignants s'occupant de jeunes enfants. Ils pensent que les facultés et les écoles pourraient développer leurs connaissances en observant la sélection des étudiants, la structuration des programmes, la façon dont les étudiants sont conseillés dans leur travail sur une base continue, et l'interrelation entre la théorie et la pratique. Plusieurs projets de coopération ont été mis au point entre les facultés d'éducation et les collèges avoisinants. Un tel modèle pourrait servir

de prototype à d'autres arrangements futurs. Nous insistons particulièrement sur l'avantage des programmes de coopération mis au point entre les établissements postsecondaires ou avec les conseils scolaires locaux, un concept qui ne se limite pas aux programmes d'éducation de la petite enfance.

Brevets, préparation pour les écoles privées, indépendantes : Cette question a été abordée par la Commission des écoles privées de l'Ontario ainsi que dans deux soumissions présentées aux chercheurs. La commission a souligné que :

> ...seules les personnes détenant le brevet d'enseignement de l'Ontario peuvent enseigner dans les écoles publiques de la province. Toutefois comme il n'existe aucune norme provinciale s'appliquant aux enseignants des écoles privées, on constate présentement une très grande diversité dans les qualifications de ces enseignants. ...Cette diversité n'est pas surprenante vu les philosophies divergentes de certaines écoles privées... la Commission ne croit pas qu'il conviendrait d'insister sur l'application de la norme relativement élevée que représente le brevet d'enseignement de l'Ontario, puisqu'il n'est pas évident que seuls les enseignants certifiés soient capables de dispenser aux élèves les connaissances et les compétences nécessaires à tout bon citoyen. De plus, la Commission est consciente qu'aucun niveau de qualification ne peut absolument garantir un haut niveau de compétence pédagogique (Shapiro, p. 46).

La commission a ensuite formulé des recommandations à l'effet que tous les programmes des écoles élémentaires et secondaires en Ontario soient offerts par des enseignants qualifiés et que le terme «enseignant qualifié» soit défini de façon différente pour ceux qui enseignent dans des écoles privées ou indépendantes.

Brevets d'enseignement des arts techniques et industriels : Ces catégories présentent des problèmes similaires mais certes pas identiques quant à leurs exigences en vue de l'obtention d'un brevet. Ces exigences ne sont pas toujours appropriées et les cours de formation et de perfectionnement actuels sont perçus, au dire d'un répondant, comme «incohérents, souvent inadéquats et désordonnés». Les cours universitaires ordinaires ne satisfont pas les besoins des enseignants des disciplines techniques, mais il existe de nombreux cours pertinents offerts par le secteur industriel ainsi que dans les collèges d'arts appliqués et de technologie. En ce qui concerne les programmes équivalents aux cours universitaires, par leur rigueur et par le temps consacré en classe, il semble raisonnable de mettre en place des mécanismes qui permettraient d'accorder des crédits à de tels cours. On retrouve déjà cette situation lorsqu'une personne peut se voir décerner un brevet dans le domaine technologique fondé sur un diplôme d'études secondaires, ou son équivalent, plus cinq ans d'expérience connexe, ou une combinaison de cours et d'expérience connexes. Des cours plus brefs ou moins rigoureux pourraient également servir aux enseignants intéressés par une mise à jour de leurs connaissances ou une introduction à un nouveau domaine d'études. Les prévisions sur les mises à la retraite indiquent que le taux de retraites sera particulièrement élevé parmi les enseignants des disciplines techniques au cours des

dix prochaines années,[8] ce qui risque de rendre la résolution de la question des brevets plus urgente. Nous suggérons également que l'enseignement des arts techniques et industriels pourrait bénéficier d'une modernisation par la création de programmes coopératifs sollicitant la participation d'une faculté d'éducation, d'un collège communautaire, d'au moins un conseil scolaire et, le cas échéant, d'une entreprise ou une industrie.

- Besoins de la communauté autochtone : Nous en avons précédemment fait mention dans le rapport sur les programmes d'éducation pour autochtones, à Lakehead et à Nipissing, mais la communauté autochtone a exprimé son inquiétude quant à la pénurie d'enseignants qualifiés des langues cree et ojibwa. On a suggéré que des programmes communautaires de formation d'enseignants ou d'apprentissage pour les autochtones contribuerait à remédier à la pénurie et offrirait davantage de possibilités aux autochtones intéressés par l'enseignement.

Il nous est difficile, en tant qu'auteurs du document de prise de position, de prendre des décisions sur ces questions d'une importance primordiale, mais les organismes responsables de la formation des enseignants et de l'octroi des brevets d'enseignement doivent les résoudre au cours des quelques prochaines années.

En ce qui touche les questions sociales, telles le multiculturalisme, les relations raciales/le racisme, et les besoins des communautés autochtones, c'est aux enseignants que revient la tâche de les traiter sur une base continue dans leur classe. Comme nous venons de le suggérer, nous sommes d'avis que le programme de formation avant l'emploi devrait comprendre ces sujets, mais il n'est pas très réaliste de penser qu'en quelques mois, les étudiants pourraient non seulement maîtriser les aptitudes de base de l'enseignement, mais apprendre aussi à traiter efficacement ces questions. Si nous résumons l'essentiel de notre approche, les jeunes enseignants s'attarderaient sur ces questions dans un programme d'induction; en d'autres mots, ces parties du programme seraient vues plus tôt. L'apprentissage se déroulerait dans l'école sous la direction d'un enseignant-conseil ou d'une enseignante-conseillère. Toutefois, on tiendrait compte d'exceptions. Si, au cours de l'année de formation avant l'emploi, un étudiant a décidé d'enseigner dans un milieu où la connaissance d'un de ces domaines reste vitale, des mesures différentes doivent alors être prises. Par exemple, si les étudiants prévoient d'exercer dans des communautés autochtones, des possibilités leur seraient facilitées afin qu'ils se familiarisent avec les questions relatives aux autochtones, leur culture et leurs besoins, avant de se rendre dans la communauté.

---

8 Données fournies par la Fédération des enseignants d'école secondaire de l'Ontario.

Conclusion

Nous avons identifié certains aspects de la formation des enseignants auxquels il faut apporter des solutions et avons établi la problématique de chacun d'eux. Toutefois, il est difficile, dans ce cas particulier, de formuler des recommandations sur des questions aussi disparates, bien qu'étroitement reliées. Il faut plutôt établir un cadre conceptuel, une vision de l'enseignement et de la formation des enseignants sur lesquels on pourrait fonder l'étude de ces questions. Nous présenterons ce cadre conceptuel au prochain chapitre et conclurons par un ensemble systématique de recommandations au chapitre 4, qui renfermeront les thèmes décrits au cours du présent chapitre.

Références

Atkinson, T. et Sussman, S. (1986). Alternative Futures for Ontario Schools and Some Implications for Performance Appraisal System. Toronto, ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Connell, G.E. (1986). On the University and the Profession. University of Toronto Magazine, Toronto, 14(1), 27.

Conseil ontarien des études supérieures. (1986) Report of the Appraisals Committee. Programs in Education : Review of Faculties.

Grapko, M. (1986) The Role of Faculties of Education in the Implementation and Evaluation of Educational Change : A Feasibility Study, Phase 1. Toronto: ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Hoffman, J. & Edwards, S. (Eds.). (1987). Clinical Teacher Education: Reform and Reality. New York: Random House.

Holborn, P. et Wideen, M. (1983). A Study of Teacher Training Institutions in Anglophone Canada, Vol. III: Research in Canadian Teacher Training: A Review. Ottawa, Conseil de recherche sur les sciences sociales et humaines.

Jantzi, Doris et H. Kass (1985). Preservice Teacher Education. Dans M. Connelly, (Ed.) Science Education in Canada: Policies, Practices and Perceptions. Toronto, Presses de l'I.É.P.O.

Lanier, J.E. & Little, J.W. (1986). Research on teacher education. Dans M.C. Wittrock (Ed.) Handbook of research on teaching (3e éd.) (pp. 527-569). New York, Macmillan.

Lortie, D. (1975). Schoolteacher. Chicago, University of Chicago Press.

Ontario Teachers Qualifications, (juillet 1985). Règlement 269, de la Loi sur l'éducation.

Phillips, C.E. (1957). The Development of Education in Canada. Toronto, W.J. Gage and Company Ltd.

Russell, T.L. (1986). A Literature Survey on Teacher Education. Volume 1: Admissions to Teacher Education. Volume 2: Orientation and Induction Programs. Volume 3: Inservice, préparé pour Teacher Education Review.

Shapiro, B.J. (1985). Rapport de la Commission sur les écoles privées de l'Ontario. Toronto, ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Sissons, C.B. (1959). Church and State in Canadian Education. Toronto, The Ryerson Press.

Walker, F.A. (1955). Catholic Education and Politics in Upper Canada. Toronto, J.M. Dent & Sons (Canada) Limited.

Wideen, M. & Holborn, P. (1986). Research in Canadian teacher education: promises and problems. Canadian Journal of Education, 7(4), 557-583.

CHAPITRE 3

Être et devenir enseignant

Depuis ce qui est à ce qui devrait être : une transition

Nous avons bien pesé les opinions et les points de vue des personnes qui ont un intérêt particulier dans la formation des enseignants en Ontario. De nombreuses propositions dignes d'intérêt nous ont été présentées, et de nombreuses réactions sérieuses ont été exprimées suite à la publication de la première version de notre document de prise de position. Nous avons lu attentivement chacune de ces propositions et réactions, et nous avons incorporé un grand nombre d'idées qui nous étaient recommandées. Il est impossible, dans un document tel que celui-ci, de refléter adéquatement les idées de chacun. En effet, sur presque tous les points, des opinions divergentes et des recommandations de différentes parties de la communauté pédagogique nous ont été soumises. Nous avons passé au crible cet amalgame d'opinions tout en respectant toujours notre vision sur ce que «être et devenir enseignant» signifie, décrite dans ce chapitre.

Nous avons également beaucoup lu sur la situation de la formation des enseignants dans d'autres coins du pays et dans certains pays anglophones à l'étranger. Lorsque nous avons terminé le document préliminaire de prise de position en janvier 1987, nous avons écrit que «globalement, nous en retenons que le sentiment d'urgence que l'on retrouve ailleurs quant à la nécessité d'une réforme de la formation des enseignants n'est pas aussi intense en Ontario». Bien que nous partagions encore la vérité de cette déclaration, le nombre et l'intensité des réactions au rapport préliminaire nous portent à croire qu'il existe une base solide soutenant le changement dans la formation des enseignants. Certains, comme l'ont montré certains rapports et manifestations de mécontentement publiques vis-à-vis du système pédagogique, pensent que nous faisons face à une crise. Toutefois, les Ontariens ne sont pas pris de panique et, comme certains rapports voudraient nous le laisser croire, la situation n'est pas comparable à celle qui prévaut aux États-Unis. Ils sont néanmoins convaincus d'un besoin de réforme et ils croient fermement que le moment est venu de passer à l'action. Nous partageons ce point de vue et nous sommes d'avis qu'une certaine urgence se fait sentir.

Les diverses propositions qui nous ont été soumises ne forment pas un cadre complet de réforme. Nous estimons qu'un tel cadre est essentiel, en particulier pour recommander vivement que des changements majeurs soient apportés, comme nous le faisons dans le présent rapport. Ce chapitre forme le pont entre les controverses exprimées au chapitre 2 et les recommandations du chapitre 4. Il constitue, de bien des façons, le passeport permettant de passer d'une bonne à une excellente formation des enseignants. Par conséquent, nous avons pour but d'énoncer aussi clairement que possible les points de départ et les hypothèses qui étayent les réformes proposées. Nous proposons une représentation de la formation des enseignants qui consiste en un

ensemble de cinq hypothèses ayant trait à la nature de la théorie et de la pratique, à la relation entre la qualité de l'enseignement et la qualité de la formation des enseignants, à ce qu'il faut pour être reconnu enseignant ou enseignante, à ce qu'est un enseignant ou une enseignante, à l'enseignant ou l'enseignante en tant que professionnel et au continuum de la formation des enseignants tout au long de leur carrière.

Nous fondons notre étude sur la nécessité de toujours façonner la vision de la formation des enseignants en fonction de son objectif réel, à savoir, l'éducation des enfants. Nous sommes convaincus que pour donner à nos enfants un enseignement de qualité, il faut un personnel enseignant qui soit perçu comme un groupe de professionnels composé d'individus capables de porter des jugements sur l'enseignement et l'apprentissage, qui ont l'autorité d'en assumer les conséquences et qui sont responsables de leur propre éducation permanente. En effet, nous croyons qu'actuellement les enseignants ne sont pas traités comme des professionnels et que les écoles sont des lieux de travail bureaucratiques plutôt que professionnels. C'est pourquoi nous avons rédigé une section intitulée «L'école en tant que lieu de travail et d'apprentissage : un changement s'impose». Dans la présente section, nous établirons ce que nous entendons par professionnel et nous décrirons les conditions qui empêchent le professionnalisme dans les écoles et celles qui le favorisent. Nous conclurons en disant que la réforme de la formation des enseignants devrait se fonder au départ sur des plans et des propositions visant à changer l'aspect bureaucratique des écoles pour en faire un lieu de travail professionnel. Mais l'école n'est pas conçue pour le professionnel. Nous avons besoin de professionnels parce que seules les personnes les mieux éduquées et les plus consciencieuses, qui travaillent dans des conditions à même de favoriser un enseignement de la plus haute qualité, serviront le mieux les enfants. Une telle réforme devrait être, selon nous, le point de départ pour créer et établir les liens appropriés avec d'autres établissements. Les propositions détaillées du présent rapport se trouvent au chapitre 4, intitulé «La réforme de la formation des enseignants».

Une représentation de la formation des enseignants

Les éléments d'une vision

> Pouvons-nous arriver à trouver un équilibre entre, d'un côté, un fanatisme méthodologique qui nous empêcherait de comprendre quoi que ce soit en dehors de la méthode que nous suggérons et, de l'autre, un faible éclectisme qui s'épuiserait lui-même en compromis peu glorieux? (Ricoeuer)

Il existe une multitude de propositions, plans et scénarios différents et créatifs sur ce que signifie «être et devenir enseignant». On trouve des possibilités intéressantes dans les discussions portant sur les enseignants des écoles cliniques, les écoles pilotes, les connaissances inspirées de l'expérience, les stages prolongés, la pratique réflexive, les périodes d'induction, les connaissances personnelles et pratiques, les professeurs-conseils et

les enseignants spécialistes. Un grand nombre de possibilités saines et pratiques sont décrites dans les exposés que nous avons reçus. Il existe également une documentation théorique abondante, quoique récente, sur la nature des enseignants, de l'enseignement, de la formation des enseignants, de l'apprentissage et du professionnalisme.

Même si l'on gagne à tenir compte de ces diverses idées et pratiques, il est impossible d'accorder à chacune d'elles la même importance puisque l'on remarque d'importantes divergences de principe entre elles. Les behavioristes se répandent en injures contre les expérimentalistes, les théoriciens critiques condamnent les psychologues et leur technologie de l'enseignant ou l'enseignante spécialiste, les phénoménologues insistent sur l'importance des connaissances (à la fois personnelles et pratiques) et sur le cadre professionnel des enseignants alors qu'ils décrient l'aspect bureaucratique de l'enseignement et de la formation des enseignants. Comme tout le monde, nous devons prendre position pour formuler des recommandations. Nous ne pouvons nous contenter du simple relativisme et offrir un «éclectisme» qui dise «Faites ce que vous voulez, ça ne change rien». Nous devons prendre position et cette position doit avoir un potentiel pratique; elle ne doit pas relever d'un «fanatisme méthodolo gique».

Il est important que vous, nos lecteurs et que nous, en tant qu'auteurs, comprenions les points personnels qui régissent le présent rapport. Certains critiques de notre version préliminaire faisaient état de l'absence de preuves soutenant certaines propositions. Nous sommes, bien entendu, guidés par la documentation résultant des recherches. Mais rien, ou pratiquement rien dans la formation des enseignants ne doit être fait uniquement en raison des découvertes de la recherche. Au contraire, si l'on se contentait de passer à l'action lorsque les résultats de la recherche imposent manifestement la prise de mesures, la formation des enseignants serait pratiquement inexistante, à quelque niveau que ce soit. Nous devons plutôt, pour formuler des recommandations, élaborer une perspective qui identifie certains points de vue préférés, déterminer la raison de leur valeur puis se laisser aller à la pensée créatrice de possibilités pédagogiques. Voilà sur quoi porte la présente section et l'essence du rapport dans son ensemble. Nous n'avons pas délaissé la recherche. Les auteurs ont probablement lu autant de documents de recherche pertinents que n'importe quelle autre personne intéressée par la formation des enseignants. Sur un autre point connexe, certains critiques de la version préliminaire se sont plaints que certaines citations extraites de sources américaines ne s'appliquaient pas à la situation en Ontario qui est «différente». Nous pensons qu'ils ne font que brouiller les choses. Nous avons établi clairement dans ce rapport quelles sont, à notre avis, les principales différences. L'idée maîtresse demeure que les questions essentielles formulées dans ce rapport sont issues des préoccupations des diverses parties concernées et intéressées en Ontario. Ce sont les idées qui alimentent la recherche et lui donnent une signification qui font toute la différence dans la formation des enseignants. C'est pourquoi nous nous sommes appliqués, du mieux que nous pouvions, à faire de ce document de prise de position un document d'idées. C'est un caractère très différent qui ressortirait d'un document d'analyse des recherches. Des exemples sont donnés dans les dossiers du Comité pour la réforme

de la formation des enseignants puisque plusieurs documents de recherche ont été commandités, qui servaient de toile de fond à ce document de prise de position.

Les sections qui suivent ébauchent cinq hypothèses qui servent de point de départ à notre réflexion sur «ce qui devrait être» dans la formation des enseignants en Ontario. Les cinq hypothèses forment une perspective socio-personnelle sur l'enseignement et sur la formation des enseignants; elle nous mène à l'opinion que la formation des enseignants en Ontario nécessite une réforme massive et fondamentale. Cette réforme est bien plus une réforme conceptuelle de l'enseignement et de la formation des enseignants qu'une réforme des détails de leur application pratique. De nombreux scénarios s'adapteraient à cette image de la formation des enseignants, implicitement reflétée dans cette perspective. Dans cet ordre d'idées, nous estimons que les facultés, universités, conseils scolaires et associations d'enseignants jouissent de nombreuses possibilités de lancer des programmes expérimentaux destinés à résoudre le problème de la formation des enseignants. En fait, nous anticipons que l'un des effets de ce document de prise de position se concrétisera par une attitude expérimentale envers la formation des enseignants à tous les niveaux -- de la part du gouvernement, des universités, des fédérations, des conseils de l'éducation, de TVOntario, des collèges d'arts appliqués et de technologie, et d'autres parties intéressées. Les cinq hypothèses sur lesquelles nous fondons cette opinion sont décrites ci-après sous les rubriques suivantes :

. Théorie et pratique

. Qualité de l'enseignement et qualité de la formation des enseignants

. Connaissances et savoir

. Être enseignant, qu'est-ce que cela signifie?

. L'enseignant en tant que professionnel et le continuum à vie

> C'était le meilleur et le pire des temps, le siècle de la sagesse et de la folie, l'ère de la foi et de l'incrédulité, la saison de la lumière et des ténèbres, le printemps de l'espérance et l'hiver du désespoir; devant lui, le monde avait tout et rien, il allait tout droit au ciel et tout droit en enfer - bref, cette époque ressemblait tellement à la nôtre que ses censeurs les plus bruyants n'en parlaient en bien ou en mal qu'au superlatif. (Charles Dickens, «Un conte de deux villes»)

Théorie et pratique

Les mots théorie et pratique sont les termes généraux les plus importants du présent rapport. Nous croyons fondamentalement que, en ce qui a trait à la formation des enseignants, l'on doive créer des scénarios dans lesquels la théorie et la pratique sont clairement et étroitement reliées. Par là, nous ne voulons pas uniquement dire que la théorie soit appliquée à la

pratique. Nous entendons surtout que la pratique soit appliquée à la théorie. Les liens entre la théorie et la pratique doivent être tels que ni l'une ni l'autre n'a la priorité absolue.

> Je dois admettre sans discussion qu'une formation professionnelle adéquate des enseignants n'est pas exclusivement d'ordre théorique, mais implique une certaine quantité de travail pratique. La première question qui ressort de ce qui précède est la façon dont cette formation doit être réalisée. On peut envisager deux objectifs tellement différents l'un de l'autre qu'ils modifient radicalement les méthodes, les conditions et la quantité de tra vail pratique. D'une part, nous pouvons poursuivre le travail pratique avec l'intention de donner aux enseignants des études pédagogiques la maîtrise des outils nécessaires pour exercer leur profession, la maîtrise de la technique d'enseignement en classe, les aptitudes et les compétences requises dans la fonction de l'enseignement. Le travail pratique est donc de la même nature que l'apprentissage. D'autre part, nous pouvons proposer l'utilisation du travail pratique en tant qu'instrument d'un enseignement théorique réel et essentiel, la connaissance de la matière et les principes de l'éducation. Il s'agit là du point de vue scientifique.
>
> Le contraste entre les deux points de vue est évident. Combinées, ces deux idées établissent les limites de tout travail pratique (Dewey, p.9).

Les scénarios purement pratiques de formation des enseignants sont routiniers, ennuyeux et étouffants. Les programmes purement théoriques sont abstraits, hors de propos et dénués de sens. Des interactions entre la théorie et la pratique sont nécessaires. Il faut créer des habitudes de pensée qui permettront aux enseignants et aux responsables de la formation d'aller au-delà d'une pratique efficace et où l'on pourra imaginer et essayer de nouvelles idées.

Nous insistons sur ce point car la plupart des gens croient qu'un bon programme en est un qui applique la théorie à la pratique. Selon nous, et selon bien d'autres personnes impliquées dans la formation des enseignants, l'idée préconisant «les applications pratiques de la théorie» peut s'avérer nuisible (Hunt, 1987). Certains croient, par exemple, à la notion «d'enseignant spécialiste» dont on peut identifier les caractéristiques et dont la description peut servir d'exemple dans la formation des enseignants.

> Les approches selon lesquelles la conduite des enseignants leur était dictée, bien qu'elles puissent permettre de modifier efficacement certains comportements des enseignants, ne reconnaissent pas la rationalité des enseignants et placent les chercheurs dans une position supérieure qu'ils ne méritent pas, position qui empêche les enseignants d'évaluer la valeur de ce qui leur est dit (Floden).

Se conformer aux désirs des défenseurs de l'approche prônant «l'enseignant spécialiste», c'est transformer la formation des enseignants en une technologie de sciences appliquées et élever les soi-disant détenteurs du savoir, les chercheurs, les fonctionnaires, les administrateurs et les autres à une position de domination. Une telle approche est selon nous nuisible à la profession d'enseignant.

Les enseignants doivent maîtriser leurs connaissances. Ils doivent être perçus comme ayant le contrôle des diverses situations de l'enseignement. Cela ne signifie pas que les enseignants

peuvent faire ce que bon leur semble ou qu'ils ne sont pas des consommateurs actifs et critiques des meilleures connaissances et techniques de la pédagogie appliquée.

Lorsque nous pensons théorie et pratique, nous pensons à des choses évidentes comme la relation entre les cours d'arts libéraux et de sciences et les cours professionnels, la relation entre les cours professionnels et le stage, la relation entre le stage et l'enseignement et tous les autres thèmes scolaires qui portent communément sur la théorie et la pratique. Toutefois, nous percevons les notions de théorie et de pratique comme des concepts portant à réflexion en égard à des enseignants individuels. **La question fondamentale n'est pas de savoir si la théorie et la pratique se fondent en un amalgame abstrait de procédures, mais si les enseignants et les enseignants en formation font l'expérience du monde de la théorie et de la pratique en étroite liaison.**

> Il existe un millier de façons ingénieuses où la matière à enseigner et la façon de le faire peuvent, seront et doivent être modifiées lors de situations réelles d'enseignement. Les enseignants pratiquent un art. Les situations où ils doivent choisir quoi faire, comment le faire, avec qui et à quel rythme sont très fréquentes au cours d'une journée en classe et sont chaque jour différentes pour presque tous les groupes d'étudiants. Aucun ordre ni aucune instruction ne peut être formulé de façon à contrôler ce genre de comportement et de jugement artistique, car il faut choisir fréquemment et instantanément diverses façons d'affronter une situation toujours différente (Schwab, p. 245).

L'une des principales difficultés en matière de formation des enseignants réside dans ce que l'on entend réellement par théorie. Ce que l'on qualifie de «hors de propos» ne s'apparente souvent en rien à la théorie (le seul fait qu'une chose soit peu réaliste ou incompréhensible ne signifie pas automatiquement qu'il s'agisse de théorie). La théorie et la pratique doivent devenir étroitement reliées dans l'esprit des enseignants. Le test mental à savoir si, pour nous, l'interaction entre la théorie et la pratique se fait sans que l'on n'accorde à l'une ou l'autre une certaine priorité, ne fait pas partie de la structure logique de l'élaboration des programmes de formation des enseignants, mais entre plutôt dans l'expérience personnelle telle que perçue et comprise par les enseignants eux-mêmes. Les responsables de la formation des en seignants doivent déterminer si ce qu'ils font au nom de cette formation contribue à assurer une certaine unité entre la théorie et la pratique dans l'esprit et les pratiques des stagiaires et des enseignants.

Nous estimons également que les responsables de la formation des enseignants eux-mêmes doivent se poser cette même question. De nombreuses recommandations formulées dans le présent rapport concernent le genre de personnes qui enseignent aux enseignants. La question de la théorie et de la pratique s'applique autant à eux et à leurs fonctions théorique et pratique qu'à leurs étudiants.

Qualité de l'enseignement et qualité de la formation des enseignants

Lorsque nous nous demandons pourquoi nous devrions nous préoccuper de la qualité de la formation des enseignants, il est clair que nous devons répondre en termes de qualité de l'enseignement. Notre étude des forces en présence dans la transformation de la formation des enseignants indique que la façon la plus importante de réformer les écoles, plus importante encore que le programme scolaire, plus importante que la gestion et l'administration, plus importante que la structure, c'est par l'enrichissement du personnel enseignant et l'amélioration des conditions de travail.

Le point le plus important en ce qui a trait à la formation des enseignants, est que les conditions d'enseignement enrichissent le travail des enseignants et l'apprentissage des étudiants. Ce sont les enseignants qui, par-dessus tout, sont responsables de la qualité de l'enseignement traditionnel que reçoivent nos enfants. Le lieu de travail est l'élément essentiel et nous soutiendrons que c'est actuellement un lieu de travail conçu pour des personnes d'une autre époque et pour des principes de gestion et de surveillance dépassés. Pensez à l'anomalie suivante : dans la plupart des conseils scolaires, ce sont ceux qui exercent dans les bureaux centraux les plus éloignés des étudiants qui bénéficient des meilleures conditions de travail.

Connaissances et savoir

Finalement, toute formation, et certainement celle des enseignants, soulève la question de l'importance du savoir. En tenant compte de ce que nous pensons de la théorie et de la pratique, il est clair que nous croyons que les connaissances comportent des éléments théoriques et des éléments pratiques. Il y a des idées théoriques sur les matières enseignées, la psychologie, le professionnalisme et l'enseignement. Il y a des connaissances pratiques, acquises avec l'expérience, permettant de savoir que faire dans certaines situations d'enseignement et comment le faire. Les enseignants établissent des routines dans leur façon de diriger leurs classes, adoptent et établissent des règles et des principes destinés à stimuler la pensée des étudiants et élaborent des méthodes conçues pour des unités d'étude.

> **Les enseignants font preuve de connaissances variées et étendues qu'ils approfondissent avec l'expérience. Ces connaissances englobent une expérience palpable des styles d'apprentissage des étudiants, de leurs intérêts, leurs besoins, leurs points forts et leurs difficultés, ainsi qu'un répertoire de techniques d'enseignement et d'aptitudes à diriger une classe. L'enseignant connaît bien la structure sociale de l'école et sait ce que survie et succès re quièrent de sa part et de celle de l'étudiant. L'enseignant connaît bien la collectivité dont l'école fait partie et sait à quoi s'en tenir quant à ce qui sera ou ne sera pas accepté. Cette connaissance inspirée de l'expérience est appuyée par la connaissance théorique de l'enseignant sur la matière à enseigner ainsi que sur divers**

> compléments comme le développement de l'enfant, l'apprentissage et la théorie sociale. Tous ces types de connaissances, intégrés par chaque enseignant en termes de valeurs et de croyances personnelles et façonnés selon chaque situation pratique correspondront à ce que nous appellerons ici "la connaissance pratique". (Elbaz, p. 5)

Ces divers champs de connaissances théoriques et pratiques se concrétisent et forment un tout grâce à l'enseignant ou l'enseignante. Il s'agit d'un type personnel de connaissances, des connaissances qui ne sont plus uniquement objectives, comme le sont les connaissances que renferment les manuels scolaires ou les ordinateurs. Il ne s'agit pas non plus de connaissances qui soient uniquement subjectives, comme les caprices et les fantaisies d'un individu. Pour employer un terme plus juste, ces connaissances personnelles sont intersubjectives. Ce sont des connaissances se rapportant à des situations d'enseignement que possède une personne particulière ayant des antécédents particuliers. Bon nombre de ces connaissances sont des connaissances professionnelles que partagent les enseignants. Il s'agit de la connaissance des enfants et de soi, nuancée par l'émotion, fondée sur l'esthétique et fonctionnant au niveau moral. Après tout, c'est de cette façon que l'on peut dire si l'on connaît quelque chose d'un domaine pratique. Personne n'agit tout à fait objectivement en appliquant et en travaillant avec les règles et principes théoriques et pratiques que nous connaissons. Disons plutôt, comme l'a fait le philosophe Bridgman, que «nous faisons tout notre possible» avec les ressources dont nous disposons actuellement et qui comprennent tout ce que nous possédons dans notre banque personnelle d'expérience, que ce soit théorique, pratique, personnel, social, affectif, esthétique ou moral. L'objet de la formation des enseignants est d'améliorer constamment et progressivement cette connaissance personnelle par des pratiques réflexives, l'accès aux pratiques d'autres enseignants qualifiés ainsi que par la participation et l'exposition à la recherche et à d'autres formes d'acquisition du savoir.

L'importance de la compréhension de la nature du savoir signifie que nous devons, dans la formation des enseignants, dépasser l'élaboration de principes et règles théoriques d'enseignement ainsi que les éléments descriptifs d'action qui se trouvent dans les définitions de compétences, habitudes et routines. **Nous devons adopter une manière de penser et élaborer des plans et des programmes permettant aux enseignants de réfléchir sur le savoir, l'enseignement, l'homme.** Il reste à savoir, en ce qui a trait à la formation des enseignants, comment ces connaissances pratiques personnelles peuvent être enrichies pour fortifier le professionnalisme des enseignants. Prendre au sérieux cette notion de connaissance signifie accorder une attention toute particulière aux nouveaux programmes de réflexion et d'étude partout au pays.

Un perfectionnement professionnel approfondi dépend également de l'accès aux pratiques les plus efficaces en matière d'enseignement. Le perfectionnement professionnel doit par conséquent donner constamment l'occasion de développer les aptitudes et les compétences nécessaires, et de réfléchir sur la valeur de certaines pratiques d'enseignement, d'en discuter et d'en déterminer la valeur avec d'autres professionnels. Il est à noter que notre notion du professionnalisme revêt des dimensions à la fois personnelles et collectives.

Être enseignant, qu'est-ce que cela signifie? Le vécu, les connaissances et le continuum

Pour se faire une opinion sur la formation des enseignants qui met l'accent sur les connaissances et le savoir relatifs à un continuum, on doit se concentrer sur le vécu des enseignants. «Devenir un enseignant» est une question de narration personnelle. Tout le monde a une histoire qui le rend unique, des buts, des aspirations et des objectifs qui sont essentiels à son entité en tant qu'enseignant ou enseignante. Nous sommes tous, pas seulement les enseignants, ce que nous sommes en raison de ce que nous avons vécu et de ce que nous avons l'intention d'accomplir. Nous ne pouvons nous demander «être enseignant, qu'est-ce que cela signifie?» sans savoir où nous nous dirigeons et réfléchir à ce que nous avons vécu.

Nous tentons trop souvent, en ce qui a trait à la formation des enseignants, de produire une oeuvre d'art. Nous avons notre image de l'enseignant ou de l'enseignante idéal(e) et nous essayons de la reproduire par l'intermédiaire de nos programmes de formation des enseignants. Cet enseignant ou cette enseignante idéal(e) doit être formé(e) et éduqué(e) au moyen des bonnes méthodes et connaissances. Cela ne nous aide toutefois pas à comprendre et à planifier un continuum de formation des enseignants. Il nous faut plutôt développer la notion d'une formation des enseignants qui conçoit les enseignants selon un courant narratif. Au lieu d'essayer de «produire» un bon enseignant ou une bonne enseignante par la formation des enseignants, comme on s'y prendrait pour façonner une sculpture, il nous faut plutôt suivre la suggestion de John Dewey, et s'imaginer les enseignants comme des apprentis. Et quand nous nous appliquons à cette tache, c'est avec leur vie que nous travaillons, leurs antécédents culturels et familiaux, toujours en fonction de leurs points forts particuliers, leurs perspectives, leurs images et leurs points de vue. Cette approche narrative «d'être et de devenir enseignant» a des conséquences importantes parce que les responsables de la formation des enseignants orientent leurs programmes sur les histoires vécues de leurs étudiants. Il faut donc s'efforcer de faire en sorte que chaque étudiant ou étudiante retrace son histoire scolaire telle qu'il ou elle l'a vécue. De ce fait, ils seront mieux placés pour comprendre les expériences de vie des étudiants de leur classe.

> Une perspective narrative supprime toute connotation technique de l'étude des sciences pédagogiques et relie celle-ci à d'autres aspects de l'étude de l'expérience humaine. Elle présente le potentiel d'affranchir l'éducation de tout langage technique, d'assurer que la compréhension est reliée aux qualités fondamentales de l'expérience humaine, et de créer des liens méthodiques entre l'éducation et d'autres domaines d'application de l'effort humain. (Clandinin, p. 2)

Il faut bien comprendre que le processus d'apprentissage des enseignants ne se déroule pas dans l'isolement. Il existe plusieurs façons d'arriver à la pratique réflexive. Étudier les toutes dernières découvertes de la recherche, participer à la recherche appliquée, observer les pratiques efficaces utilisées dans d'autres classes, faire l'essai des programmes scolaires

utilisés ailleurs, toutes ces actions peuvent être utiles si elles font partie d'un processus d'interaction, d'action et de réflexion professionnelles.

L'enseignant en tant que professionnel et le continuum de toute une carrière

L'une de nos hypothèses en ce qui a trait à la formation des enseignants est qu'il s'agit d'un apprentissage de toute une vie. Nous allons même jusqu'à dire que les facultés d'éducation devraient, dans la formation des enseignants, tenir compte de la culture générale et des origines sociales des enseignants. Il est bien connu que ces origines sont un élément essentiel à la qualité de l'enseignement, mais aussi à la qualité des responsables de la formation des enseignants. De plus, nous poussons l'idée jusqu'à l'introduction de pratiques d'induction, d'années d'apprentissage et de perfectionnement professionnel continu tout au long de la carrière d'un enseignant ou d'une enseignante. C'est en partie pour cette raison que nous pouvons fonder nos recommandations en matière de formation des enseignants sur notre perception de l'enseignement et des écoles en tant que lieux de travail pour un rendement professionnel.

Les changements que nous envisageons dans les programmes de formation des enseignants découlent de notre perception de l'école en tant que lieu de travail. Cette prémisse dérive de notre supposition qu'un enseignement de qualité ne peut être dispensé que par des enseignants professionnels exerçant dans un milieu professionnel. C'est là la source de notre point de vue et de nos recommandations sur des questions comme le programme de formation avant l'emploi, la structure administrative et la gestion des conseils scolaires.

De nombreux auteurs de documents portant sur les enseignants et sur leur formation ont longtemps pensé que l'enseignement était un métier comparable en principe aux professions traditionnelles. En pratique, toutefois, les enseignants ont été traités comme des bureaucrates, et non des professionnels, et le personnel et les structures de gestion et d'administration ont évolué autour de cette notion bureaucratique. Il fut un temps où cette abnégation du caractère professionnel de l'enseignement était garantie et où les enseignants détenaient rarement un diplôme et étaient la plupart du temps de passage. Mais tel n'est plus le cas. Cette profession regorge de titulaires de doctorat et de maîtrise et le baccalauréat est devenu la norme.

Si nous voulons atteindre les sommets intellectuels de l'enseignement et le degré d'alphabétisation que nos meilleurs auteurs souhaitent pour nos écoles, il nous faut trouver des enseignants pour lesquels la transmission des connaissances et de la culture est la base de leur travail et non le but qu'ils cherchent à atteindre.

Il nous faut des enseignants réfléchis, critiques et curieux; des enseignants capables de faire face à des problèmes et qui valorisent les véritables discussions avec les étudiants; des

enseignants soucieux de trouver des idées et des méthodes pour résoudre des problèmes avec d'autres professionnels. Il nous faut des enseignants pour qui la didactique est fondamentale, c'est-à-dire des enseignants pour qui la transmission des connaissances et de la culture est ce qui incite les étudiants à poser des questions et à faire preuve d'imagination. Il nous faut des enseignants pour qui la science et la technologie de l'enseignement est en évolution constante et pour qui le travail est au départ un art qu'ils étudient, auquel ils réfléchissent et qu'ils polissent tout au long de leur carrière. Cette évolution est essentielle et nécessaire si nous voulons atteindre les meilleurs objectifs en matière d'enseignement, objectifs annoncés publiquement par le gouvernement et défendus en théorie par certains écrivains. Les enseignants doivent avoir l'habitude de faire ce que font tous les professionnels, soit tirer le meilleur parti des situations dans lesquelles ils se trouvent grâce à leurs propres ressources et à celles des autres. Nous devons faire confiance à nos enseignants tout comme nous faisons confiance à nos avocats, à nos médecins et à nos architectes, ni plus, ni moins.

En résumé, nous pouvons retenir certaines questions comme «qu'est-ce qu'un enseignant entièrement fonctionnel et efficace», «quel est le genre de formation et d'expérience susceptible de favoriser la formation d'une telle personne» et «que peut-on retenir des réponses à ces questions quant au concept de l'enseignant en tant que professionnel et de l'enseignement en tant que profession».

Sans en arriver à une définition bien explicite, l'enseignant ou l'enseignante efficace est une personne capable de faire face au système social complexe de la classe et de repérer de façon détaillée les besoins cognitifs et sociaux des étudiants en tant qu'individus, tant à la maison qu'à l'école, et qui suivent continuellement de très près la nature et l'efficacité des expériences d'apprentissage de leurs étudiants, et essaient d'y apporter des améliorations. Ces enseignants possèdent la matière à enseigner, ont créé un répertoire et sont sans cesse à la recherche de meilleures pratiques d'enseignement. Ils insistent sur les relations avec leurs collègues, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école, en identifiant les problèmes qui surviennent dans la classe et à l'école en général et en tentant de résoudre ceux-ci. Ces enseignants sont réfléchis et critiques en ce sens que la curiosité concernant de nouvelles idées et méthodes d'enseignement devient une seconde nature. Le but est qu'ils deviennent des personnes assurées, tout en demeurant ouverts à tout ce qui touche les pratiques et politiques de la profession.

Les enseignants tout à fait fonctionnels sont des professionnels compétents et efficaces. Ils parviennent à ce stade de la même façon que la plupart des autres membres des professions libérales. Voilà où entrent en ligne de compte les nouvelles conceptions du continuum. La sélection constitue la première étape, qui est suivie par la formation initiant le débutant ou la débutante aux meilleures connaissances et aux meilleures techniques. L'enseignant ou l'enseignante débutant(e) est délibérément en contact avec des gens expérimentés. Cela à pour but de renforcer la conviction que le dialogue portant sur les problèmes reliés à la pratique de la profession est une proposition à long terme. L'accès à des nouvelles idées et l'évolution

continuelle des aptitudes par le biais du perfectionnement professionnel sont des caractéristiques essentielles de ce processus. Il est clair qu'en plus de la formation avant l'emploi, les cinq à dix premières années de travail sont cruciales pour obtenir une base solide.

Les notions de professionnel et de profession sont extrêmement importantes car elles doivent englober l'autonomie professionnelle tout autant que la responsabilité publique et professionnelle. Nous pensons ici au professionnalisme interactif. Les enseignants et autres membres du personnel de soutien nous semblent être de petits groupes de professionnels qui sont souvent en contact lorsqu'ils élaborent et évaluent de nouvelles idées, essaient de résoudre différents problèmes, évaluent l'efficacité, etc. Ce professionnalisme est interactif en ce sens que donner et recevoir des conseils et de l'aide sont dans l'ordre naturel des choses.

Le concept du professionnalisme passif où les enseignants sont traités en tant que banques de compétences ou bénéficiaires de programmes et politiques provenant d'autres professionnels (enseignants ou autres) est exclu. Le concept extrémiste du professionnel individuel est également inacceptable. Il ne s'agit pas de permettre à chaque enseignant ou enseignante, sous les traits du professionnalisme, «de faire ce qui lui plaît».

La profession jouerait plutôt un rôle plus important dans la formation, l'attribution des brevets, l'embauche, l'initiation au travail, la formation permanente en cours d'emploi et le congédiement. La profession aurait pour tâche de promouvoir le professionnalisme interactif que nous décrivons, la quête de nouvelles idées et l'intérêt et la participation continus à l'identification, à l'amélioration et à la mise en application des normes pratiques.

> À long terme, les efforts consacrés à l'amélioration de la responsabilité professionnelle, s'ils permettent la participation à part entière des enseignants, peuvent soutenir l'autorité des enseignants dans leur profession. Par contre, l'impossibilité de résoudre les problèmes de supervision des enseignants ne fera que diminuer l'emprise bureaucratique sur l'éducation et favorisera la décadence du professionnalisme dans l'enseignement (Darling-Hammond, p. 550).

L'école en tant que lieu de travail et d'apprentissage : un changement s'impose

Un point de départ pour la formation des enseignants

Le présent rapport fait état d'un raisonnement fort simple. Nous estimons que la formation des enseignants et toute réforme de cette formation ont pour but de dispenser aux étudiants de la province le meilleur enseignement possible sur le plan de la qualité. **Par conséquent, il nous faut nous pencher au départ sur l'éducation des enfants d'âge scolaire.** Nous croyons, comme bien d'autres, que l'enseignant ou l'enseignante qui oeuvre dans les écoles élémentaires et secondaires est celui qui influence le plus directement la qualité de l'enseignement. **Par**

conséquent, le présent rapport ainsi que ceux qui portent sur la formation des enseignants ne traitent pas principalement de la façon de former de bons enseignants mais tentent plutôt d'établir un contexte propice à un enseignement de la plus haute qualité pour nos enfants. Ceux d'entre nous qui s'intéressent à la question de la formation des enseignants peuvent ensuite demander comment former au mieux les enseignants et poursuivre leur formation. Mais il ne sert à rien de poser ces questions sans avoir une bonne idée de la façon dont les enseignants professionnels voient leur travail et si nous ne croyons pas que les conditions de l'enseignement créent la meilleure atmosphère professionnelle possible.

Selon nous, la réalité indique sans équivoque que le lieu de travail des enseignants ne mène généralement pas au professionnalisme, pas plus qu'à un enseignement de qualité supérieure. C'est pourquoi nous sommes convaincus que la réforme de la formation des enseignants doit s'orienter principalement sur les écoles elles-mêmes. Le moyen le plus efficace d'améliorer la formation des enseignants est de modifier l'environnement dans lequel ils évoluent. Tout autre point de départ serait inutile. Nous estimons que rafistoler les programmes de formation avant l'emploi, l'initiation au travail et l'apprentissage de même que le perfectionnement professionnel continu seraient des activités fort coûteuses qui ne rapporteraient pratiquement rien. Il est certain que l'on doive modifier ces aspects de la formation des enseignants, mais ces modifications doivent découler des nouveaux concepts de l'école en tant qu'entité professionnelle et être apportées en tenant compte de ces nouveaux concepts.

Que désirent les enseignants professionnels?

Lorsqu'on demande aux enseignants où ils trouvent leurs sources de satisfaction, il semble que les salaires et les conditions de travail (dans le sens restreint) se classent relativement bas. **Selon nous, les bons enseignants désirent deux choses : ils veulent les conditions, l'autonomie et la responsabilité qui leur permettront de dispenser leur enseignement à tous les étudiants, quels que soient les intérêts et les aptitudes qu'ils manifestent à l'école et ils veulent être traités en tant que professionnels compétents et efficaces et dont on valorise le jugement.**

Les enseignants devraient être les principaux artisans de la structure de l'enseignement destiné aux étudiants, ils devraient être responsables de décider pour des enfants particuliers et des classes d'enfants ayant des aptitudes, des styles et des habitudes d'apprentissage différents, où l'enfant apprendra le mieux -- que ce soit à l'école, dans la communauté ou les deux à la fois. Les enseignants sont les mieux placés pour juger de l'enseignement et de l'apprentissage et ils savent généralement si un élève apprend ou non. **Il est dans l'intérêt de nos étudiants que l'on confère aux enseignants le professionnalisme qui fera de l'enseignement à tous les étudiants la marque des écoles.** Bien trop d'étudiants n'apprennent pas en raison des conditions d'enseignement. L'idée que ceux qui abandonnent les études scolaires sont des «décrocheurs» ne

cerne pas vraiment la notion qu'un grand nombre de ces enfants sont mieux desservis hors du système scolaire tel qu'il fonctionne actuellement. Jouissant d'une plus grande liberté et de ressources de soutien plus vastes, les enseignants professionnels seraient mieux équipés pour faire valoir, auprès de ces étudiants, toute la pertinence de poursuivre des études.

> La notion bureaucratique de l'enseignement suppose que les administrateurs et les spécialistes élaborent des programmes scolaires et que les enseignants appliquent un programme scolaire conçu pour eux. Le travail des enseignants est supervisé par des superviseurs dont le rôle est d'assurer que les enseignants appliquent le programme scolaire et les procédures qui prévalent dans la région. Selon la notion bureaucratique pure, les enseignants ne planifient pas ou n'évaluent pas leur travail; ils ne font que le mettre en application (Darling-Hammond, p. 532-3).

Les enseignants devraient, par conséquent, être principalement responsables de la structure, de l'administration et de l'organisation du programme scolaire et de la vie quotidienne dans les écoles. **Un meilleur équilibre des responsabilités et de l'autorité entre les directeurs, les surintendants, les fonctionnaires, les chercheurs et les enseignants s'impose.** Nous n'insinuons pas là que les personnes formées spécialement pour être directeur ou directrice, coordonnateur ou coordonnatrice de programme, conseiller ou conseillère et surintendant ou surintendante n'ont pas leur place. Mais ces postes, ainsi que la formation qu'ils nécessitent, devraient être principalement des prolongements du modèle que nous proposons. Comment les personnes qui occupent ces postes peuvent-elles dispenser le meilleur appui et participer à la création et à la bonne marche d'écoles dispensant un enseignement professionnel? Ces différents postes et rôles ne devraient pas revêtir un aspect aussi hiérarchisé et bureaucratique que celui qu'ils revêtent présentement. **Les postes administratifs devraient faire partie d'un continuum soigneusement conçu à l'intention de l'enseignant ou de l'enseignante de carrière à l'intérieur duquel l'administration ne représente pas le point culminant mais plutôt un prolongement de la responsabilité de l'enseignant ou l'enseignante dans une carrière comprenant du travail en classe et hors de la classe.**

L'aspect bureaucratique du lieu de travail et la décadence de son professionnalisme

D'après nous, peu de gens seraient en désaccord avec le fait que les écoles sont actuellement un lieu exempt de professionnalisme. En général, elles ne favorisent pas l'action créatrice et professionnellement autonome de la part des enseignants. En outre, bien des gens seraient d'accord avec la déclaration que le système scolaire, compte tenu de sa présente organisation, ne réussit pas à communiquer avec un grand nombre d'enfants; cette situation est encore mise en valeur par le fait que le contrôle tend à être exercé par la politique des programmes plutôt que par les enseignants professionnels qui ont pourtant bien pour tâche de sensibiliser les enfants. Parfois, les gouvernements agissent comme si l'on pouvait résoudre les problèmes des «décrocheurs» en instituant de nouveaux programmes, au lieu de s'adresser, comme on le ferait

dans un système professionnel, aux professionnels pour leur demander conseil et pour leur assurer tout le soutien et toutes les conditions nécessaires à une prise de mesures. Nous en convenons, il est plus facile de chercher de grandes solutions organisationnelles que de restructurer la nature même des écoles et de la profession d'enseignant. Au lieu de commissions gouvernementales, d'enquêtes et d'équipes de création de programmes scolaires, il serait intéressant de voir ce qui arriverait si l'on réalisait une expérience dans une région locale, dans laquelle on demanderait aux enseignants de planifier diverses expériences pour les enfants les plus difficiles à éduquer, et dans laquelle le rôle du gouvernement consisterait à fournir les ressources nécessaires à l'application des projets qui en ressortiraient, ainsi qu'à évaluer et disséminer les résultats. Nous sommes convaincus que l'enseignement ainsi professionnalisé résoudrait certaines des difficultés notables en matière d'enseignement, que l'on a tendance à «dénouer» au niveau bureaucratique par l'application d'une politique sur les programmes scolaires.

Bien que certains programmes soient très prometteurs et innovateurs, comme les programmes d'enseignement coopératif et d'éducation de l'enfance en difficulté, il reste beaucoup à faire en ce qui a trait à des communautés particulières présentant des risques élevés ainsi qu'à leurs enfants, comme certains quartiers ou régions rurales. Les enseignants de la province qui évoluent dans ces milieux sont ceux qui connaissent le mieux ces problèmes. Au lieu de former des commissions sur les «enfants maltraités» ou sur les «soins et l'éducation accordés aux filles-mères», il nous faut trouver des façons de demander aux enseignants d'élaborer des idées et des plans pour favoriser l'enseignement à ces étudiants. Nous devons les encourager à exploiter leurs connaissances, à donner libre cours à leur imagination et leur donner ensuite la responsabilité qui est, somme toute, inhérente à toute profession digne de ce nom.

Les changements récents survenus dans l'enseignement au palier secondaire en Ontario illustrent, selon nous, ce qu'il ne faut pas faire pour créer un sentiment de professionnalisme. Ces changements comportent de nombreuses caractéristiques positives. Le matériel est mis à jour et les enseignants jouissent d'un soutien accru. Des idées plus raffinées sur la nature des connaissances, sur l'apprentissage et sur les étudiants sont exprimées dans les nouveaux documents. Mais il nous semble que les lignes directrices et le caractère normatif se traduisent par un dénigrement de la profession d'enseignant qui semble passer inaperçu. Le fait de dicter la conduite ne peut que favoriser une dépendance intellectuelle, ce qui est complètement à l'opposé de ce dont nous avons le plus besoin dans notre corps enseignant.

> Malgré les oscillations entre un programme scolaire axé sur les matières, l'enfant ou la société, les changements apportés aux programmes après 1960 et les tendances changeantes entre la centralisation et la décentralisation du pouvoir, la tradition canadienne du contrôle administratif se porte bien. ...Une croissance rapide et une plus grande influence se sont traduites par une transformation marquée du personnel de supervision en un complexe organisationnel plus important, caractérisé par une bureaucratisation et une professionnalisation de l'administration (Tomkins, p. 424).

Une critique de notre point de vue peut mener aux prises de position bien connues formulées par des groupes d'enseignants qui ont prôné des réformes comme celles qui viennent d'être amorcées

au palier secondaire et qui les appuient. Mais cet appui est l'un des symptômes de la décadence du professionnalisme au sein de l'enseignement. Il est normal que ceux qu'on ne traite pas en professionnels et qui ont réussi à créer un génie culturel dans lequel ils se voient faire ce qu'on leur dit de faire ne puissent pas se montrer satisfaits d'un système scolaire que trahit un relâchement de la direction imposée. Après tout, les enseignants qui vivent une telle situation ne savent pas précisément quoi faire et peuvent éprouver de la difficulté sur le plan responsabilité car les directives sont trop vagues pour servir de normes. Par contre, l'enseignant ou l'enseignante professionnel(le) n'est pas aux prises avec ce problème. Il peut parfaire ses connaissances personnelles et professionnelles, savoir ce qui est nécessaire dans une telle situation, élaborer les programmes nécessaires, enseigner et justifier leurs actions. Nous présentons, plus loin dans ce rapport, des recommandations qui, nous le croyons, rétorqueront au fait que les enseignants «n'ont pas le temps de faire tout cela; d'ailleurs, on a déjà essayé et ils ne veulent vraiment pas».

Même si nous avons donné l'exemple des écoles secondaires pour illustrer la décadence du professionnalisme au sein de l'enseignement, il serait bon d'ajouter que l'on a élaboré de nombreux programmes innovateurs dans les écoles. Toutefois, il est plus probable que les écoles élémentaires connaissent le plus haut degré de professionnalisme, au sens où nous l'entendons. Les écoles secondaires sont presque toujours jugées en termes de contenu (la quantité et l'intensité) et les professeurs qui y enseignent deviennent inévitablement des spécialistes de la matière qu'ils enseignent. La capacité d'enseigner au palier secondaire doit être définie en termes beaucoup plus généraux que la capacité de rendre la matière. Les enseignants du palier secondaire qui évoluent dans des programmes fondamentaux, généraux et techniques savent qu'il doit en être ainsi.

Au cours des années, de nombreux arguments ont été invoqués pour donner le pouvoir aux enseignants en ce qui a trait aux programmes scolaires et bon nombre de personnes ont soutenu que la principale fonction de l'élaboration de programmes scolaires réside dans le perfectionnement professionnel de ceux qui le réalisent.

> Des programmes-cadres et des directives émanent maintenant à profusion des deux niveaux de hiérarchie des programmes. ...Les documents de référence qui en découlent peuvent parfois contenir deux cent pages et plus. Un tel résumé rappelle les programmes d'études détaillés des générations précédentes (Tomkins, p.425).

Il semble que la soi-disant décentralisation du programme scolaire en Ontario ait été plus que contrée par la centralisation du pouvoir administratif dans les unités des conseils scolaires, de telle façon que l'élaboration des programmes scolaires est devenue la responsabilité des surintendants, des conseillers et des coordonnateurs. Au niveau «local», on a vu l'élaboration massive et coûteuse de programmes scolaires. Les enseignants étaient bien entendu impliqués, mais avoir une autorité centralisée qui dirige et invite des enseignants choisis à participer à l'élaboration du programme scolaire, et remettre la responsabilité entière entre les mains des enseignants eux-mêmes sont deux choses différentes. **Nous estimons que les soi-disant services de soutien des enseignants ont, finalement, eu un effet négatif sur la profession, contribuant**

ainsi à véhiculer l'idée présentant les enseignants comme des travailleurs harcelés qui ont besoin de conseils et de bienveillance pour accomplir leur travail. Certains conseils scolaires se sont appliqués, dans l'élaboration de leurs programmes scolaires, à adopter des approches conçues pour stimuler, soutenir et coordonner le professionnalisme à l'échelon de l'école. Si nos propositions sont mises en application, elles favoriseront grandement les efforts à fournir. Nous formulons plus loin des recommandations visant à éclaircir le rôle du soutien, à rééquilibrer les ressources affectées à la profession et à résoudre les problèmes de l'expérience des enseignants et du temps qu'ils peuvent consacrer aux activités que nous proposons.

> Philips indique que les programmes provinciaux n'étaient pas si restrictifs puisque les meilleurs enseignants n'en tenaient pas compte et que les autres étaient contents que leurs tâches soient bien définies. Tout portait à croire que les enseignants étaient plus libres sous la dictature d'une autorité centrale tolérante que sous celle d'un surintendant zélé qui avait à coeur la réussite du programme élaboré «démocratiquement» (Tomkins, p.423).
>
> Une croissance rapide et une plus grande affluence se sont traduites par un accroissement marqué du personnel de supervision et par une organisation plus complexe, caractérisée par une bureaucratisation et une professionnalisation accrues à l'administration (Tomkins, p. 424).

Le mot «leadership» est devenu un mot clé de l'administration. Il est clair que les intentions des directeurs-leaders et autres administrateurs sont louables en apparence. Certains directeurs ont à leur actif des réalisations dignes d'éloges, mais ces dernières n'ont pas été causées par le système mais plutôt à ses dépens. Il faut écouter l'avertissement de Hodgkinson dans lequel il affirme que «L'essence du leadership est une incantation qui ensorcelle les disciples.» (p.219) Notre modèle propose une nouvelle conception du leadership professionnel.

Soyons précis en ce qui a trait à la relation entre les écoles en tant que lieu de travail et cette nouvelle notion de professionnalisme. Il y a, en Ontario et ailleurs, des écoles qui s'apparentent, du moins quelque peu, au modèle que nous proposons. Elles appliquent des normes d'amélioration constante où tous et chacun tendent vers l'analyse et l'amélioration de leurs pratiques (tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école) de concert avec leurs collègues. Certains conseils scolaires ont tenté de créer des approches qui appuient un tel perfectionnement professionnel.

Little déclare, à propos d'une école qu'elle a étudiée et où régnait une interaction professionnelle :

> Dans l'une des cinq écoles, l'observation en classe est tellement fréquente, tellement vivante et intense sur le plan intellectuel, si profondément ancrée dans le travail quotidien et tellement associée aux réalisations de tous ceux qui y participent, qu'il est difficile de penser que ces pratiques pourraient ne pas améliorer l'enseignement. (Little, sous presse).

Les bons enseignants qui côtoient d'autres bons enseignants deviennent encore meilleurs. Amélioration et professionnalisme vont de pair. Le professionnalisme interactif s'accompagne

d'un accroissement significatif de l'appui, d'une évaluation officieuse, d'une responsabilité collective mutuelle et d'une certitude professionnelle sur ce qui est efficace et juste.

Toutefois, ces écoles vont à l'encontre du principe institutionnel. Elles sont rares; elles impliquent un effort supplémentaire de la part des administrateurs et du personnel qui ne peut être soutenu; elles sont fragiles. Elles donnent un aperçu de ce qui est possible, mais n'of frent pas un espoir solide car la bureaucratie professionnalisée est inévitablement ébranlée. En fait, dans l'éventail de nos propositions, l'une des implications à long terme les plus radicales soutient que le cadre organisationnel des écoles, telles que nous les connaissons aujourd'hui, ne se prête pas de la meilleure façon à l'enseignement.

Comment nos écoles sont-elles devenues à ce point bureaucratisées et ont-elles perdu de leur aspect professionnel?

> Nous avons vu que des lois antérieures ont créé un corps de surintendants au niveau local qui était nécessaire pour suivre les directives de Ryerson, pour maintenir des dossiers normalisés et pour mettre en application les règles régissant la certification des enseignants et le choix des manuels scolaires. Avant longtemps, Ryerson avait à sa suite trois cents agents formant une chaîne entre son bureau et les milliers de conseils scolaires de la province. Mais jusqu'aux années 1870, les inspecteurs étaient des employés permanents qui devaient posséder les qualités professionnelles requises, à savoir un brevet d'enseignement et une preuve de leur expérience et de leurs compétences. Jusque dans les années 1890, ils étaient des «agents professionnels qualifiés relevant de l'autorité centrale». La centralisation de l'inspection illustrait une tendance vers la bureaucratisation de toute l'administration publique à une époque où sont apparus la centralisation et un culte de l'uniformité qui soulignait le besoin d'une sélection selon le mérite et une évaluation au moyen de méthodes objectives impartiales (Tomkins, p. 70).

Le présent rapport n'avait pas pour but d'entreprendre une analyse complète des motifs expliquant pourquoi l'enseignement est devenu ce qu'il est dans les écoles canadiennes et, plus particulièrement, en Ontario (se reporter toutefois au chapitre 2). Nous sommes d'avis que d'autres études auraient dû être menées à l'échelon national; peu de recherches historiques détaillées viennent étayer les antécédents socio-économiques des enseignants canadiens.

Mais nous avons suffisamment de matériel pour avoir une vue d'ensemble de l'histoire. Il appert que les écoles ont été conçues à une époque où le statut de la femme était peu important; où le personnel enseignant provenait en majorité de la classe moyenne, pour les femmes, et du prolétariat, pour les hommes; et où, selon la tendance culturelle, les écoles devaient produire une main-d'oeuvre subalterne possédant les connaissances de base pour soutenir une économie dirigée par une élite sortant des écoles privées. Les nouvelles notions apportées par une réussite industrielle, sous forme d'organisations bureaucratiques, ont été appliquées à l'évolution des écoles en tant que lieux d'apprentissage et de travail.

Un pays récolte les fruits de ses semences (Platon).

Nous croyons que le moment est maintenant venu pour un changement. Ce changement pourrait en outre se produire tout à fait au bon endroit, soit dans la formation des enseignants. Pour les responsables de la mise en application des recommandations du présent rapport et des travaux du Comité d'organisation pour la réforme de la formation des enseignants, il s'agit d'une occasion exceptionnelle de restructurer les écoles en tant que lieux de travail afin de libérer la puissance du professionnalisme des contraintes de la bureaucratie, dans l'intérêt des écoles et des enfants.

Références

Carnegie Forum on Education (1986). A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century. The Report of the Task Force on Teaching as a Profession. Washington, D.C.

Clandinin, D. Jean (1985). Classroom practice: Teacher images in action. London and Philadelphia, Falmer Press.

Darling-Hammond, Linda (1986). A Proposal for Evaluation in the Teaching Profession. The Elementary School Journal, 86:4.

Dewey, John (1904). The relation of theory to practice in education. Dans The Relation of Theory to Practice in the Education of Teachers (Third Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part I, pp.9-30). Bloomington, IL, Public School Publishing Co.

Eldaz, F. (1983). Teacher Thinking: A study of practical knowledge. London, Croom Helm.

Floden, R. (1985). The Role of Rhetoric in Changing Teacher's Beliefs. Teaching and Teacher Education, 1(1), 19-32.

Griffin, Gary A. (1987). Reality and Reform in Clinical Teacher Education at the Preservice, Induction and Inservice Levels. New York, Random House.

Hodgkinson, C. (1978). Towards a Philosophy of Administration. Oxford, Basil Blackwell.

Holmes Group (1986). Tomorrow's Teachers. East Lansing, MI, The Holmes Group, Inc.

Hunt, D.E. (1987). Beginning with Ourselves in Practice, Theory and Human Affairs. Cambridge, MA/Toronto, Brookline Books/Presses de l'I.É.P.O.

Lanier, Judith E. et J.W. Little (1986). Research on Teacher Education. Dans M.C. Wittrock (éd.), Handbook of Research on Teaching (3e éd.) New York, Macmillan.

Little, J.W. (sous presse). Teachers as Colleagues. Dans V. Koehler (éd.), Educator's handbook: Research into practice. New York, Longman.

Ricoeur, Paul (1974). The Conflict of Interpretations: Essays in Hermeneutics, éd. par D. Ihde. Evanston, IL, Northwestern University Press.

Schön, D. (1987). Educating the Reflective Practitioner. California: Jossey-Bass Limited.

Schwab, Joseph J. (1983). The Practical 4: Something for Curriculum Professors To Do. Curriculum Inquiry, 13:3.

The Third Yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education. (1904). Part I (J. Dewey, S.C. Brooks, F.M. McMurry, et al.). Chas A. Murray, éd. Bloomington, IL, Public School Publishing Company.

Tomkins, George S. (1986). A Common Countenance: Stability and Change in the Canadian Curriculum. Scarborough, Ont., Prentice-Hall Canada, Inc.

CHAPITRE 4

Réforme de la formation des enseignants

Dans la présente section du rapport, nous aborderons les propositions particulières en faveur de la réforme de la formation des enseignants en Ontario. **Nous utilisons le terme «restructuration» car nous voulons insister sur le fait que l'ensemble de la formation des enseignants nécessite une réforme, et pas uniquement l'un ou l'autre de ses éléments.** Tout comme un ensemble de carreaux peut arriver à former des mosaïques différentes, les divers éléments de la formation des enseignants peuvent être agencés pour donner différents types de formation. C'est sur cette restructuration, bien plus que sur les éléments eux-mêmes, que porte le présent rapport.

Nous avons formulé des recommandations sur de nombreux éléments distincts de la formation des enseignants. Le chapitre 3, «Être et devenir enseignant», nous amène aux recommandations qui portent sur les éléments qui composent la formation des enseignants, en tenant compte des points soulevés par les principales parties concernées et des réactions aux recommandations proposées dans le document préliminaire de prise de position.

Cependant, tout comme il est possible de changer les pièces d'une mosaïque sans en changer le motif, il est possible de modifier certains éléments du processus de formation des enseignants sans changer l'ensemble du système. Nous risquons toutefois de suivre l'une ou l'autre des recommandations particulières, celles sur l'induction, par exemple, et de négliger les autres. Dans un tel cas, on «semblera» apporter des modifications importantes mais la formation des enseignants n'en sera que peu améliorée, ou même pas du tout.

Les recommandations devraient respecter un bon nombre de conditions. Elles doivent sembler honnêtes et elles doivent être assez puissantes pour pallier à l'inertie du «bon» enseignement qui prévaut dans la province et faire place à l'excellence en matière de formation des enseignants. Elles doivent être justes, en ce sens que la probabilité d'accomplissement de l'objectif visé doit être très élevée. Elles doivent être rentables. Elles doivent créer des conditions et des méthodes de développement, d'expériences positives, de variation et d'adaptation. Elles doivent susciter la participation des principales parties concernées dans une collaboration soutenue nécessaire. Le système doit comprendre le genre de vérifications et de sauvegardes capables de décourager les inégalités, les conséquences fâcheuses et les tendances à la balkanisation inhérentes à tout système socio-politique complexe.

Nous avons opté pour un modèle de professionnalisme interactif. Les professions deviennent parfois des systèmes fermés, reconnus pour leur protectionnisme, leur tolérance envers la médiocrité et leur aversion pour les nouvelles idées. La solution n'est plus une bureaucratie

attrayante et excessive et le manque de réalisme de ceux qui établissent les politiques. Le modèle que nous proposons est conçu pour favoriser l'élaboration et l'utilisation des meilleures pratiques à l'intérieur d'un cadre de normes d'excellence. Ce modèle se fonde sur la responsabilité commune de l'administration et de la collaboration en matière de formation des enseignants. Toutes les parties ont un rôle important dans la restructuration de la formation des enseignants. Un enseignement efficace doit être un phénomène à long terme lequel exige des échanges continus d'un établissement à l'autre.

Notre principal objectif est de veiller à ce que les responsables de la formation des enseignants se penchent sur l'ensemble de la question plutôt que sur des éléments pris séparément. Au chapitre 3, nous avons décrit cinq hypothèses essentielles d'une perspective d'ensemble sur la formation des enseignants. Nous nous devons de les rappeler ici de façon sommaire car **nous sommes d'avis et recommandons que ceux qui sont concernés par la formation des enseignants devraient modifier leur façon de penser à ce sujet.** Voici les cinq hypothèses essentielles :

- Théorie et pratique : Nous estimons que tout ce qui est fait en fonction de la formation des enseignants devrait refléter l'interaction et l'équilibre entre la théorie et la pratique.

- Qualité de l'enseignement et qualité de la formation des enseignants : Nous croyons que tous les arguments concernant la formation des enseignants et les modifications qui y sont suggérées, devraient être justifiés quant à leurs répercussions sur la qualité de l'enseignement dispensé aux enfants de la province.

- Connaissances et savoir : Nous croyons que la formation des enseignants devrait être fondée sur le principe qu'il existe des formes de connaissances professionnelles et personnelles de l'enseignement qui pourraient être enseignées et apprises et qui, par conséquent, confèrent un statut professionnel spécialisé à ceux qui les possèdent.

- Être enseignant, qu'est-ce que cela signifie? : Nous estimons que les connaissances professionnelles et personnelles qui définissent un enseignant ou une enseignante ne cessent de s'accroître tout au long de la carrière grâce à l'analyse de nouvelles idées et par une pratique réflexive, tant sur le plan individuel que collectif.

- L'enseignant ou l'enseignante en tant que professionnel et le continuum de toute une carrière : Nous estimons que la profession d'enseignant est un apprentissage qui se poursuit tout au long de la carrière. Ce continuum commence généralement avec la formation avant l'emploi et se poursuit par les étapes d'induction, d'apprentissage, de milieu et de fin de carrière, y compris les rôles administratifs et de conseiller.

Ces cinq éléments clés font partie des propositions. Nous avons déjà mentionné que les écoles en tant que lieux de travail devraient subir d'importantes modifications. En outre, des

additions et changements substantiels seront nécessaires au niveau des composants de la formation des enseignants et du rôle des universités, de la profession, des conseils scolaires et du gouvernement.

Nous proposons donc six séries de recommandations, définies par les sujets suivants :

1. Les écoles d'apprentissage

2. L'administration professionnelle des écoles

3. La collaboration et l'administration en matière de formation des enseignants

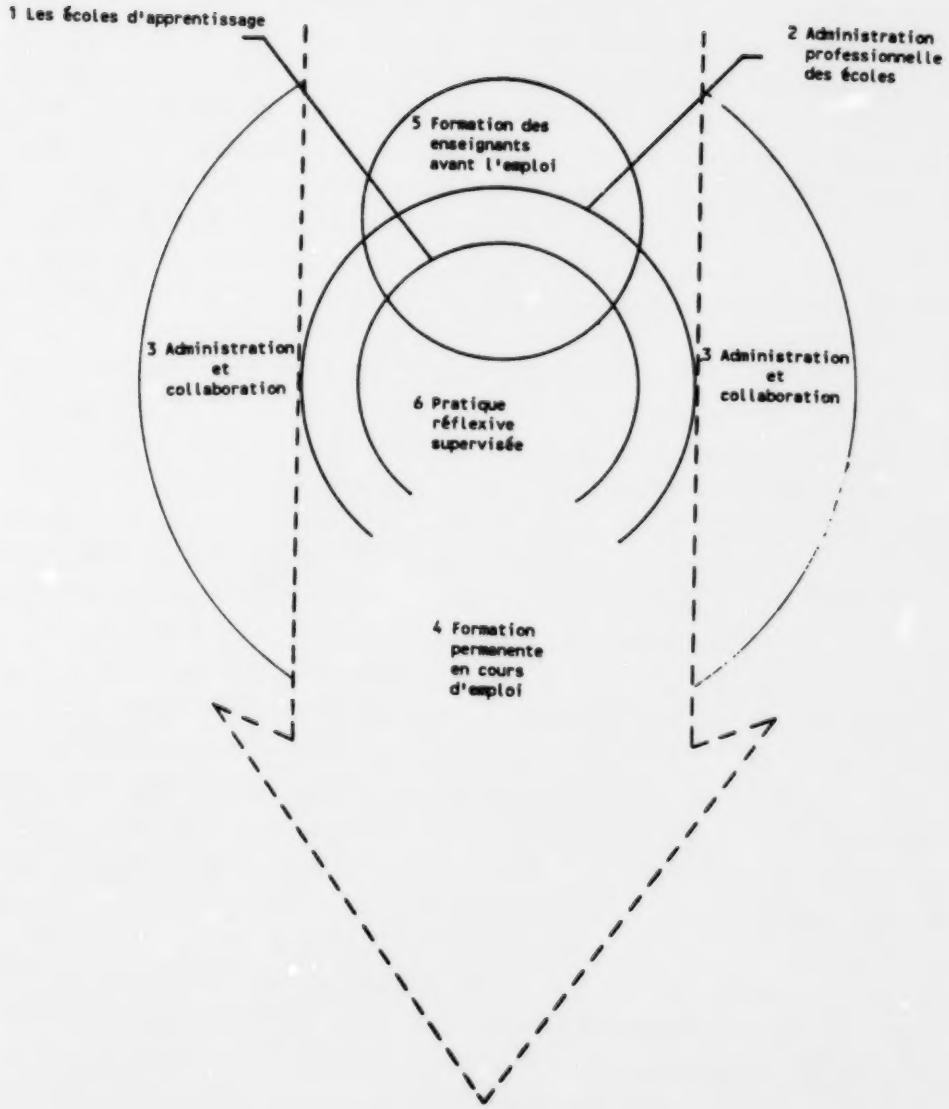
4. La formation permanente des enseignants en cours d'emploi

5. La formation des enseignants avant l'emploi

6. Pratique réflexive supervisée : un lien entre la formation avant l'emploi et la formation en cours d'emploi

Les six ensembles de recommandations forment un tout; ils sont illustrés dans le schéma 1.

Schéma 1 : Représentation des six ensembles de recommandations



1. Les écoles d'apprentissage

Nous avons déjà établi que l'école actuelle ne représente pas un lieu propice à l'activité professionnelle. Certains ont mis en doute cette allégation, en avançant l'argument que l'enseignement n'est pas une profession car les enseignants ne sont pas redevables à leurs clients, ou en prétendant qu'un grand nombre d'écoles sont déjà professionnelles, selon la définition que nous donnons à ce terme. Les deux arguments sont valides. Il n'y a pas deux professions identiques, et si être professionnel doit se définir par la possibilité d'être poursuivi en justice par un client, par exemple un étudiant ou une étudiante qui ne réussit pas, l'enseignement n'est alors pas une profession au sens du terme. Nous admettons également qu'un grand nombre d'écoles et d'administrations s'efforcent constamment de rehausser le professionnalisme des enseignants, tel que nous le définissons. Il n'en reste pas moins que de nombreux enseignants sont isolés de leurs collègues et que peu de place est faite à la collaboration et à la consultation. De plus, l'enseignant ou l'enseignante reçoit pendant toute la journée des stimuli auxquels il doit répondre sur-le-champ. **Ce n'est donc pas le temps de réfléchir, mais d'agir.** Les enseignants qui s'inscrivent à un programme d'études supérieures et autres domaines de perfectionnement personnel le font souvent dans le but de prendre un certain recul par rapport au travail en classe et y trouvent une occasion de faire le point. Par conséquent, l'une des recommandations générales conseille d'abandonner les modèles d'isolement et de créer un équilibre d'action et de réflexion plus sain.

Recommandation 1.1

> Que chaque école (ou petit groupe d'écoles) crée son propre Centre des enseignants. Ce centre comporterait au moins une salle de séminaires qui serait utilisée par le personnel pour des activités telles que visites entre établissements, réunions, discussions sur du nouveau matériel pédagogique et évaluation des pratiques d'enseignement, rédaction de lettres, revues et autres formes de pratique réflexive.

Le Centre des enseignants devrait être doté d'un minimum d'équipement de bureau. Sa principale fonction serait de favoriser le développement professionnel à l'école et de favoriser la réflexion active et rétroactive. Les centres des enseignants sont depuis longtemps bien établis en Grande-Bretagne et, à un moindre degré, en Amérique du Nord. Pour prétendre à la création de Centres des enseignants prospères, les conseils scolaires doivent bénéficier de certaines conditions, recevoir de l'encouragement et disposer de diverses ressources. Le groupe d'étude des programmes de la commission sur la baisse des inscriptions scolaires (Berg, 1978) a publié une analyse relativement récente de la documentation afférente aux centres des enseignants.

On croit de plus en plus que les professions favorisent la croissance et le développement. **La réflexion active et la réflexion rétroactive sont deux expressions clés centrées sur les facteurs quotidiens les plus puissants dans la formation en cours d'emploi, non seulement des enseignants, mais aussi de tous les professionnels.** Les Centres des enseignants ont le potentiel nécessaire pour créer des conditions qui pourraient faire de l'enseignement une

véritable profession; où les enseignants agiraient, réfléchiraient sur leurs actions et consulteraient leurs collègues.

Les dispositions particulières à «chaque école en tant que Centre des enseignants» devraient être prises en fonction de l'importance de l'école. Il se peut que l'on doive regrouper les très petites écoles. Les conseils scolaires plus petites pourraient établir un Centre des enseignants dans les bureaux du conseil. Des groupes d'école pourraient aussi partager un Centre des enseignants, et des dispositions spéciales seraient prises à l'intention des conseils scolaires des régions rurales éloignées. Les activités de perfectionnement professionnel des centres proposés comprendraient des programmes élaborés conjointement avec la mise en application d'autres recommandations formulées dans le présent chapitre.

Recommandation 1.2

> Que le personnel des écoles crée des comités responsables des programmes scolaires afin de déterminer les besoins de leurs étudiants et d'élaborer de nouveaux programmes. Ces comités travailleraient en collaboration avec le personnel des conseils scolaires, les facultés d'éducation et les parents de la communauté. On insisterait sur l'intégration du perfectionnement professionnel et sur l'amélioration du programme scolaire selon un horaire important pour l'école et la communauté en question.

Cette recommandation invite à créer des conditions où l'on pourrait élaborer des programmes scolaires vraiment nouveaux au niveau de l'école. Les enseignants professionnels nécessitent et recherchent le sentiment de faire une certaine différence dans la vie de leurs étudiants, ainsi que la responsabilité et l'autorité de créer des programmes d'enseignement adéquats (chapitre 3). L'élaboration de programmes par les enseignants a bien sûr déjà été tentée avec un succès inégal. Les enseignants dynamiques rapportent immanquablement que l'élaboration d'un programme constitue l'une des meilleures formes de perfectionnement professionnel. Mais quand cette élaboration vient s'ajouter de tout son poids à la charge de travail ordinaire, elle peut se transformer en un véritable cauchemar pour les enseignants. D'autres recommandations dans le présent rapport ont pour objet de donner à l'enseignement une définition qui dépasse le seul contact avec les étudiants de la classe. Le travail d'élaboration d'un programme doit être formellement reconnu comme une activité d'enseignement en dehors de la salle de classe. Cette recommandation nécessiterait selon nous une approche beaucoup plus expérimentale en ce qui a trait à l'élaboration de programmes scolaires. Par élaboration de programmes scolaires, il faut entendre toutes les activités associées à la décision d'utiliser tel ou tel programme. Il ne faut pas comprendre ici que chaque personne ou chaque groupe recommencerait à zéro et s'efforcerait de réinventer la roue.

Recommandation 1.3

> Que les écoles fassent l'essai de différentes structures administratives grâce auxquelles la direction d'une école devient principalement la responsabilité d'un enseignant ou d'une enseignante professionnel(le).

On pourrait tenir compte de l'exemple du milieu hospitalier où un administrateur ou une administratrice ne fait pas partie de la profession médicale alors qu'un dirigeant ou une dirigeante en fait partie. On devrait proposer, mettre à l'essai et évaluer tous les projets où les enseignants embauchent les directeurs d'école, ou encore les projets où les postes administratifs sont comblés suivant une rotation au sein du personnel enseignant en tenant compte des procédures internes appropriées et où des comités d'enseignants sont chargés de l'administration. Ce à quoi nous pensons se concrétisera plus probablement sous forme embryonnaire dans les écoles élémentaires où le directeur d'école est souvent considéré comme l'un des membres du personnel enseignant. Nous ne soutenons naturellement pas que n'importe qui peut diriger une école, ou que des directeurs d'école en puissance peuvent s'acquitter de leur tâche sans une solide formation. Mais nous croyons que l'administration de nombreuses écoles pourrait s'enrichir d'une plus grande pertinence pédagogique et qu'elle devrait rester accessible à une plus grande diversité de membres du corps enseignant. À notre avis, aucune raison ne justifie que le poste de directeur d'école puisse être considéré comme une carrière en soi. En revanche, l'enseignement est véritablement une carrière et, appuyés par diverses dispositions et une bonne formation, les enseignants alterneraient leurs stages dans l'administration, acquérant ainsi des perspectives variées et plus étendues sur l'enseignement.

Dans le même ordre d'idées, on doit déterminer jusqu'à quel point le directeur ou la directrice d'école doit être le leader dans l'élaboration des programmes scolaires. Notre modèle sous-entend clairement qu'un directeur ou une directrice devrait faciliter les choses aux enseignants de façon à les inciter à se charger de l'élaboration de leur programme scolaire. **Nous voulons insister sur l'idée qu'en matière d'élaboration de programmes scolaires, le directeur d'école doit apporter un soutien pédagogique aux enseignants. C'est davantage dans le soutien, la stimulation et le service, que dans le leadership et la mise en application, que réside la clé du succès. L'idée d'un professionnalisme interactif appuie fortement la notion que le leadership prend naissance au sein de la profession. L'abdication de la responsabilité en faveur du leadership des autres est incompatible avec le modèle que nous proposons.** Nous présentons donc une recommandation (1.3) qui permettrait au personnel des écoles, sur une base expérimentale, de se détacher des modèles traditionnels d'administration scolaire en Ontario. Dans tous les cas, nous devons réussir à créer des écoles dans lesquelles les enseignants constituent l'âme du leadership professionnel.

Le dernier point de la présente section concerne le soutien professionnel offert aux enseignants. Les personnes qui ne sont pas régulièrement en contact avec les écoles ne peuvent pas s'imaginer à quel point le soutien physique et personnel est faible dans la pratique quotidienne de l'enseignement. Peu d'enseignants ont un bureau; ils n'ont pas de téléphone dans

leur salle de classe (sauf peut-être une ligne interne reliée au bureau); ils ont très peu de soutien sur le plan du secrétariat. Les enseignants, presque sans exception, se chargent eux-mêmes de dactylographier leurs documents, de faire des photocopies et de rédiger des lettres, ce qui est une façon très peu efficace d'utiliser ces personnes hautement qualifiées. Les enseignants ne peuvent compter que sur un soutien minime pour la myriade des activités routinières qu'ils accomplissent et que d'autres pourraient effectuer. Par exemple, une récente enquête nationale a établi que les professeurs de sciences en Ontario sont, à certains égards, moins bien assistés que leurs homologues dans d'autres provinces canadiennes économiquement plus pauvres (Connelly, 1987).

Nous croyons que le concept des «écoles d'apprentissage», telles que nous les avons définies, aboutira par le biais de projets pilotes encouragés et soutenus au niveau gouvernemental. Des études pilotes doivent être suivies, évaluées, publiées et distribuées afin d'en disséminer les leçons acquises.

Recommandation 1.4

> Que l'on accorde la priorité à la création d'un service de soutien qui facilitera les activités professionnelles des enseignants. Au nombre de ces améliorations, il faudrait compter divers types d'auxiliaires qui effectueraient les taches de bureau, les activités routinières, et qui aideraient les étudiants à monter l'équipement de laboratoire, s'appliqueraient à acquérir une certaine familiarité avec le logiciel informatique, participeraient à des exercices de mathématique, et ainsi de suite. Un plus grand accès au téléphone et davantage d'espace de bureau constitueraient d'autres formes de soutien. En général, nous estimons que l'on doit accorder un soutien suffisant aux enseignants de façon à ce qu'ils puissent se consacrer à des activités aux centres des enseignants, qu'ils fassent partie de comités chargés de l'élaboration de programmes scolaires, qu'ils puissent apporter leur aide aux enseignants débutants et poursuivent d'autres formes de participation professionnelle.

Cela permettrait une transformation peu coûteuse du travail des enseignants dans le programme scolaire, la formation en cours d'emploi et la réflexion. Des programmes d'embauche d'enseignants-adjoints qui seraient intéressés par la suite à devenir des enseignants à part entière pourraient faire partie de cette approche. Le domaine médical composé de médecins, infirmiers ou infirmières, aides-infirmiers ou aide-infirmières et préposé(e)s illustre à quel point une profession peut diversifier ses connaissances et son personnel. La mise en application de ce plan n'est pas sans présenter certaines difficultés. Aucun système n'est parfait. Et, comme certains nous l'ont rappelé, la loi est telle que la tâche d'enseigner, aussi élémentaire qu'elle soit, doit être réservée aux enseignants. Il est clair qu'il existe des obstacles légaux, parfois soutenus par le corps enseignant lui-même, à l'optimisation du potentiel des enseignants. Alors que des obstacles se dressent dans la mise en application de ce rapport, des changements devraient être apportés à la loi. On s'attend maintenant à ce que les enseignants couvrent une gamme d'activités, depuis les tâches qui n'exigent aucune qualification particulière jusqu'aux activités de premier ordre. Or, une pression de plus en plus forte est exercée sur les enseignants, par le biais de ce rapport comme par d'autres, pour qu'ils assument de tâches professionnelles responsables et de plus en plus sophistiquées. Le

système a besoin d'ajustements. Il est insensé de penser que des enseignants qui ont reçu une formation traditionnelle aient des droits exclusifs sur l'art de l'enseignement et de l'apprentissage. Les lois régissant l'éducation ne devraient pas sanctionner cette idée, mais devraient être conçues pour faciliter ce que les enseignants font de mieux.

2. L'administration professionnelle des écoles

Au chapitre 3, nous avons mentionné que l'équilibre entre la responsabilité et l'autorité dans l'élaboration des programmes scolaires en Ontario, l'enseignement et l'apprentissage portent beaucoup plus sur une administration bureaucratique que sur une action professionnelle. Les recommandations formulées dans la présente section portent principalement sur la restauration de l'équilibre en mettant l'accent sur le rôle du perfectionnement professionnel au niveau de l'école et sur ses implications quant à un soutien externe. **L'importance accordée en Ontario aux modèles centralisés au niveau des conseils scolaires a tendance à favoriser la dépendance de la part du personnel enseignant.**

La meilleure formation en cours d'emploi consiste à assumer la responsabilité de la planification et de la mise sur pied d'activités et à les voir se réaliser. Le processus d'élaboration de programmes scolaires corrobore le fait qu'une formation permanente en cours d'emploi constitue un élément essentiel de la formation des enseignants. Les gens qui participent à la création de programmes scolaires sont presque toujours ceux qui en profitent le plus.

Nous tenons à rappeler au lecteur que cette création de programmes scolaires comprend le processus d'enseignement dans son ensemble et ne signifie en rien que chaque enseignant ou enseignante devrait élaborer un programme scolaire entièrement nouveau.

Par création de programmes scolaires, on n'implique pas, comme nous l'avons déjà mentionné, qu'il faille tout réinventer, quoique du point de vue perfectionnement, c'est en quelque sorte ce que cela signifie. Il serait peut-être plus juste de parler de délibération sur les programmes scolaires car ces derniers ne sont ni plus ni moins qu'un processus de considération, de décision et de pratique efficace mené par les enseignants, tant individuellement qu'en petits groupes.

De façon plus générale, on pourrait s'attendre à ce que les programmes-cadres continuent d'être créés et suivis à l'échelle provinciale. Le rôle de la province est d'établir des attentes sociales, de stimuler et de faciliter la prise de mesures au niveau local, de parrainer et d'encourager des projets et des conditions visant à étendre le professionnalisme à tous les niveaux, et de suivre les progrès pour ensuite prendre les mesures qui s'imposent. Il s'agit en fait à la fois de faire une pression et de jouer un rôle de soutien.

Recommandation 2.1

Que les modèles de programmes scolaires des conseils scolaires soient révisés et restructurés de façon à faciliter, à appuyer et à évaluer l'élaboration de tels programmes au niveau de l'école, comme le suggère le concept du Centre des enseignants.

Comme bon nombre des répondants l'ont souligné, cette recommandation s'approche grandement de l'objectif de bien des conseils scolaires. Depuis longtemps, en Ontario, on crée des programmes scolaires au niveau local et, à bien des occasions, les conseils scolaires de la province ont tenu compte d'une façon très sérieuse de l'équation «création de programmes scolaires = perfectionnement professionnel de l'enseignant ou de l'enseignante» et ont, par conséquent, stimulé la création de programmes scolaires significatifs à l'intention de leurs étudiants. Les systèmes d'évaluation du rendement basés sur les collègues peuvent, depuis plus récemment, s'appliquer à cette recommandation. Dans les systèmes davantage axés sur l'aspect professionnel, l'évaluation se résume à une question de programmes scolaires et d'enseignement car les enseignants travaillent conjointement et évaluent mutuellement leurs méthodes d'enseignement, programmes scolaires et systèmes pédagogiques.

La restructuration de l'élaboration des programmes scolaires a un effet sur le rôle des administrateurs, sur les programmes de formation des administrateurs et sur l'accès aux ressources. Lorsqu'une personne choisit le métier d'enseignant, elle ne devrait pas se limiter à l'image de l'enseignant ou de l'enseignante qui oeuvre auprès des enfants, mais elle devrait également inclure celle de l'enseignant ou de l'enseignante dans un bureau (travaillant seul(e) ou avec des étudiants), d'une personne dans un Centre des enseignants participant à des activités de perfectionnement professionnel, ou à l'élaboration de programmes scolaires, d'une pers
personne
supervisant ou conseillant les enseignants débutants ou d'une personne administrant une école, un bureau régional ou un conseil scolaire.

Recommandation 2.2

> Qu'il soit la norme pour l'enseignant ou l'enseignante, après avoir reçu une formation adéquate grâce à des programmes d'apprentissage et autres programmes, d'alterner divers rôles au cours de sa carrière : administration, programmes scolaires et perfectionnement professionnel.

Ceux qui comprennent bien la façon dont les écoles sont administrées nous ont affirmé qu'il faut considérer l'administration comme une carrière tout à fait indépendante, une carrière qui requiert des attitudes et des compétences complètement différentes de celles de l'enseignant ou de l'enseignante. Cela implique que le degré de flexibilité dont nous voulons caractériser le rapport entre l'administration scolaire et l'enseignement ne peut être facilement et arbitrairement interchangeable. Nous croyons également qu'il faille instaurer des programmes d'apprentissage et de formation pour les postes d'administration scolaire. Toutefois, étant donné cette nécessité de formation, nous sommes d'avis que l'administration devrait être perçue comme un prolongement du rôle de l'enseignant, ou de l'enseignante un moyen de stimuler et évaluer l'efficacité du professionnalisme interactif et de l'appuyer. Les postes administratifs ne devraient pas être perçus comme étant hiérarchisés au sens de «règlement». Un tel changement pourrait avoir deux conséquences particulières pour la formation des enseignants. Ces derniers pourraient apporter leur contribution au système scolaire de bien des façons. Cela pourrait s'avérer une expérience très enrichissante ne pouvant mener qu'à une meilleure qualité de l'enseignement dispensé. Les futurs administrateurs suivant des cours menant à la direction d'école, par exemple, prétendent souvent avoir une vision enrichie de l'école et de

l'enseignement, qu'ils se dirigent ou non vers une carrière administrative. Ainsi, la formation en administration, et l'administration elle-même, peuvent être perçues comme une forme de perfectionnement professionnel, permettant à l'administrateur d'expérience, lorsqu'il retourne en classe, de faire preuve d'une plus grande maturité en tant qu'enseignant ou enseignante. Ensuite, la «monotonie» qui prévaut actuellement dans la profession d'enseignant disparaîtrait pour faire place à un cheminement de carrière plus riche et comportant plusieurs échelons. Nous décrirons plus loin les rôles de la profession d'enseignant en ce qui a trait à la formation avant l'emploi, à l'induction et à l'apprentissage. Ces éléments ajouteront à ce continuum de l'enseignant ou l'enseignante de carrière.

Il est clair, d'après les réactions que nos idées ont soulevées, que certains, en particulier les administrateurs en service, s'opposeraient au concept préconisant des nominations par mandat au sein de l'administration. **Néanmoins, nous estimons que les mandats peuvent s'avérer une façon d'encourager les échanges entre l'administration et l'enseignement proprement dit, échanges qui, nous le croyons, auraient un effet bénéfique sur la qualité de l'enseignement.** Certaines des principales objections avancées à l'encontre des nominations par mandat et à l'encontre de la possibilité de mutations entre l'administration et l'enseignement, dont nous avons parlé plus tôt, portent sur la préférence que l'on accorde aux cheminement de carrière axés sur l'administration plutôt que sur l'enseignement et sur la question des salaires, des prestations de retraite et autres avantages que l'on acquiert au fur et à mesure que l'on gravit les échelons de la hiérarchie administrative. Nous sommes d'avis que les **besoins et les intérêts relatifs à une carrière dans l'administration ne devraient pas mériter une attention aussi importante que les besoins d'une carrière dans l'enseignement.** Nous croyons également qu'il serait possible de négocier de nouveaux contrats qui prévoiraient, pour les membres de l'administration, des salaires et d'autres avantages sociaux semblables à ceux accordés aux professeurs-conseils ou aux professeurs principaux (recommandations 5.6 et 6.5), et que l'administrateur ou l'administratrice conserverait s'il retourne à l'enseignement. En général, nous estimons que le poste de professeur-conseil devrait être mieux rémunéré, comparativement aux divers postes administratifs.

Voici une recommandation générale qui, selon nous, appuierait cette conception moins bureaucratique, plus professionnelle de l'enseignement :

Recommandation 2.3

Que les postes de chef de service, de conseiller ou de conseillère, de coordonnateur ou de coordonnatrice, de directeur ou de directrice d'école et divers postes d'agent ou d'agente de supervision soient considérés comme une autre pièce du puzzle de la formation en cours d'emploi des dirigeants professionnels tout au long de leur carrière. Tous ces postes seraient donc considérés comme des affectations temporaires à une fonction administrative.

3. Coopération, collaboration et administration de la formation des enseignants

Les recommandations des sections 1, 2, 4 et 5 impliquent la collaboration et l'administration. La formation des enseignants telle que nous l'avons définie est un processus complexe qui se poursuit tout au long de la carrière. Cette formation donne parfois l'impression d'être un champ de bataille où les opposants s'affrontent pour s'emparer du butin. Par exemple, dans les universités on se bat pour que la part du budget accordée aux facultés d'éducation leur soit retournée lors de l'établissement du budget, et les fédérations ont parfois l'impression que la définition de la formation des enseignants donnée par les facultés est trop limitée en termes scolaires. Nous estimons que l'on devrait s'efforcer d'accroître le sens des responsabilités et de la collaboration en matière de formation des enseignants. Fondamentalement, les universités, les conseils scolaires et le personnel enseignant doivent s'entendre sur les dispositions de collaboration. Les collèges communautaires, le secteur industriel ainsi que d'autres agences devraient de plus en plus participer formellement à de telles dispositions. Ces dispositions devraient être officielles et sérieuses et devraient être présentées sous forme de contrats entre les établissements précisant les objectifs, les responsabilités et les ressources disponibles. Ces dispositions de collaboration faciliteraient le fonctionnement des programmes coopératifs de formation des enseignants avant l'emploi et l'induction, favoriserait la coordination de la formation des enseignants en cours d'emploi et permettrait un système d'administration fondé davantage sur la collaboration.

Recommandation 3.1

> Que les universités, les conseils de l'éducation, le gouvernement et les enseignants créent des consortiums locaux officiellement constitués.

Les réponses à l'idée de consortiums, telles que proposées dans le document de prise de position, révèlent indubitablement que toutes les parties s'entendent sur le sentiment qui prévaut, à savoir, que la territorialité fragmentée qui tend à marquer l'administration de la formation des enseignants doit être minimisée et remplacée par un esprit de coopération. Mais encore, un grand nombre d'exposés qui nous ont été présentés conservaient un sens bien fort de la territorialité. Les gens désirent collaborer mais hésitent à abandonner des positions qu'ils ont eu du mal à cimenter. Le danger d'une approche progressive «allons-y doucement» vis-à-vis de la collaboration réside dans la possibilité que l'esprit de territorialité et le statu quo puissent passer outre les suggestions portant sur de petits changements au fur et à mesure qu'elles sont présentées. L'argument qui va à l'encontre d'une coopération légiférée «tout d'un bloc» maintient que les diverses parties pourraient en fait, par une résistance passive, faire échouer les objectifs à établir. La voie de la coopération, nous semble-t-il, reste celle de situations expérimentales comportant assez de stimulants, de telle sorte que les parties puissent concevoir des mécanismes de collaboration et se convaincre, par la même occasion, que les gains d'une collaboration l'emportent sur les pertes de territorialité. Par conséquent, nous croyons que le gouvernement devrait parrainer des subventions pour l'établissement de

consortiums locaux d'universités, de collèges communautaires, de conseils de l'éducation, du gouvernement, de la profession enseignants et de l'I.É.P.O. dans lesquels des propositions seraient formulées pour l'administration locale de la formation des enseignants dans un esprit de collaboration. La possibilité la plus simple serait peut-être de reconstituer les comités consultatifs des facultés existants. Ces comités, représentés dans une certaine mesure par les principales parties concernées, ont déjà une fonction consultative et formulent des recommandations par l'intermédiaire du doyen de la faculté d'éducation.

Dans le cas des contrats interinstitutionnels, il n'y aurait aucun besoin d'attendre la création des consortiums locaux. En réponse à notre document préliminaire de prise de position, nous avons déjà détecté un intérêt marqué pour l'établissement de nouveaux modèles par le biais d'accords programmatiques locaux, comme entre une faculté d'éducation particulière et au moins un conseil scolaire ainsi que d'autres agences. Ces initiatives devraient bénéficier d'encouragement et de soutien.

Par la suite, nous entretenons l'idée que les consortiums requerraient des coordinateurs à temps plein qui, en fait, seraient employés conjointement par les universités, les conseils scolaires, les bureaux régionaux du ministère et le personnel enseignant. Dans la mesure du possible, le bureau du consortium serait situé à l'intérieur des facultés d'éducation. Les consortiums régionaux seraient chargés (1) de superviser la planification et la coordination des diverses activités de formation en cours d'emploi (au sein des conseils scolaires, cours de qualification additionnelle, TVOntario, fédérations des enseignants, et autres), (2) de la création des «écoles cliniques» proposées (recommandation 5.7) qui relieraient les conseils scolaires et les universités en ce qui a trait à l'élaboration de nouveaux programmes de formation des enseignants avant l'emploi, (3) de créer des programmes d'apprentissage et d'induction qui seraient dispensés conjointement et (4) de formuler des recommandations quant à l'octroi et à la révocation des brevets d'enseignement.

Tandis que, dans l'idéal, les consortiums joueraient un rôle consultatif vis-à-vis des facultés d'éducation et des universités en général, dans leur création des programmes de formation des enseignants avant l'emploi, leur autorité serait limitée aux aspects pratiques de la formation des enseignants avant l'emploi et aux activités en cours d'emploi.

Nous envisageons que les contrats pourraient être conclus entre les facultés d'éducation (universités) et chacun des conseils scolaires de la région. Des programmes et modèles différents pourraient naître à l'intérieur des régions et entre les régions locales. Nous sommes conscients que la création de consortiums risque d'ajouter une autre forme de bureaucratie. Mais étant donné les différents besoins, ressources et compétences, une coordination et une coopération locales s'imposent pour réaliser le meilleur équilibre des ressources affectées à la formation (les facultés, les conseils, les enseignants et le gouvernement).

Nous reconnaissons également qu'il faut définir le terme local. Les régions existantes du ministère ne seraient pas appropriées dans tous les cas. En général, le mot «local» pourrait être défini en termes de facultés d'éducation, en apportant toutefois quelques ajustement dans le cas de la communauté urbaine de Toronto et des régions adjacentes. La question ne doit pas porter sur la territorialité. Par exemple, des facultés individuelles pourraient conclure des arrangements différents avec des conseils différents de la communauté urbaine de Toronto et des régions avoisinantes, ou avec les mêmes conseils. Toute la question est de mettre en commun les idées, les ressources et l'énergie pour la réalisation d'objectifs programmatiques spécifiques.

Recommandation 3.2

> Qu'un organisme provincial, appelé le Conseil ontarien pour la formation des enseignants (C.O.F.E.) soit créé.

Le but du C.O.F.E. est d'accroître le sentiment d'un contrôle professionnel de la formation des enseignants, et d'y parvenir dans un esprit de collaboration. D'autres exposés sérieux ont attiré l'attention sur le rôle difficile que doit assumer toute agence investie d'une double fonction de service/réglementation. Tel qu'il était déclaré dans l'un des exposés «la fonction de réglementation dissipera la fonction de service». Les auteurs poursuivaient en indiquant que si les groupes d'éducation se soutiendront mutuellement et volontairement dans des accords de collaboration, comme le C.O.F.E., ils n'exerceront pas d'activités de «réglementation» réciproque. Nous croyons que les avantages l'emportent sur d'autres considérations. Le fait que d'autres professions assument des fonctions doubles plus ou moins similaires, enchâssées dans des organismes professionnels, nous porte à croire que les responsables des politiques intéressés par l'idée du C.O.F.E. doivent prendre en considération l'histoire particulière de l'éducation et évaluer l'impact de cette histoire en fonction des avantages qui pourraient être obtenus. Il est donc bien clair qu'en établissant un C.O.F.E., il faudrait procéder à d'amples consultations dans la province, concernant son mandat précis et sa composition.

Idéalement, les membres de ce conseil proviendraient du corps enseignant, des conseils scolaires, des universités et du gouvernement. Ce conseil central serait chargé d'un bon nombre d'activités, dont la certification, les révisions périodiques des programmes de formation des enseignants de tout le continuum, la prise de positions quant aux politiques importantes, l'établissement de directives, une partie du financement alloué à la recherche et à sa dissémination et l'organisation du réseau. Le conseil assumerait également un rôle d'évaluation et de stimulation, en rapport avec la création et le fonctionnement des consortiums locaux.

Le C.O.F.E. pourrait fonder ses méthodes de révision sur celles du Conseil des études supérieures de l'Ontario (O.C.G.S.), ce qui sous-entend que l'on ferait appel à des spécialistes de l'extérieur de la région et de la province en matière d'éducation. Le Conseil aurait le pouvoir d'agir. On devrait analyser le lien entre les révisions de l'O.C.G.S. et celles du C.O.É.S. Le conseil que nous proposons aurait deux fonctions : l'évaluation et le soutien. La compatibilité de ces deux fonctions devrait être étudiée.

Le C.O.F.E. prodiguerait également ses conseils quant aux nouveaux accords et règlements officiels qui seraient nécessaires à la mise en application des recommandations contenues dans le présent rapport.

Les «consortiums» locaux et le «C.O.F.E.» central devraient travailler en collaboration pour ce qui est de la formation des enseignants. Les consortiums locaux conseilleraient le C.O.F.E. en ce qui a trait à la certification.

Recommandation 3.3

> Que l'on continue de partager le travail en rapport avec les deux aspects de l'administration de la formation des enseignants. La «remise des diplômes» relèverait de l'université, le C.O.F.E. recommanderait «l'octroi et la révocation des brevets d'enseignement» au ministère de l'Éducation.

On nous a soumis une question à résoudre, à savoir la place qu'occupe la formation des enseignants au sein du ministère de l'Éducation ou du ministère des Collèges et Universités. Même si les deux ministères sont concernés par cette question, nous proposons que la responsabilité première soit accordée au ministère de l'Éducation. La raison est que la majeure partie de ce que nous qualifions de formation des enseignants se passe à l'intérieur et autour des écoles, lesquelles relèvent du ministère de l'Éducation. Toutefois, cette recommandation sera probablement insatisfaisante pour les universités car elles sont responsables de l'octroi des diplômes. Dans la mesure où les universités exercent leur autonomie sur les programmes universitaires, le fait de placer la formation des enseignants sous la tutelle du ministère de l'Éducation devrait avoir des effets négatifs minimes. En effet, les conséquences financières sont inexistantes.

Recommandation 3.4

> Que la fonction de la formation des enseignants relève du ministère de l'Éducation. Une liaison formelle constante devrait être poursuivie avec le ministère des Collèges et Universités.

Une autre question sur laquelle nous souhaitons apporter des commentaires dépasse, en théorie, notre mandat. Nous voulons parler des collèges d'arts appliqués et de technologie (C.A.A.T.) et des vingt-deux programmes d'éducation de la petite enfance qui y sont offerts. Les programmes d'éducation des petits ne font pas partie du système scolaire traditionnel. Par exemple, les diplômés d'un programme d'éducation des petits qui travaillent avec de jeunes enfants ne sont pas formellement appelés «enseignants». Cependant, l'expansion rapide et l'importance actuelle du système d'éducation de la petite enfance justifient qu'on étudie sérieusement la possibilité de l'inclure dans le système scolaire. Si nous devons prendre au sérieux l'idée d'un continuum, il nous faut reconnaître que le continuum ne s'applique pas seulement à des enseignants individuels et au continuum de leur vie professionnelle. L'idée s'applique également à un continuum d'éducation pour les étudiants et pour ceux qui les éduquent. Ainsi, un grand nombre d'enfants font maintenant partie d'un système d'éducation des petits et poursuivent ensuite leurs études dans un système scolaire traditionnel. De même, il existe déjà des dispositions

variables entre les collèges d'arts appliqués et de technologie et les facultés d'éducation en ce qui concerne l'octroi de crédits. Nous croyons que, étant donné l'évolution des structures sociales et éducatives, le statut du système d'éducation de la petite enfance est insatisfaisant.

Recommandation 3.5

> Que soit résolue la question relationnelle du système d'éducation de la petite enfance et du système d'enseignement traditionnel.

Sur un autre plan connexe, mais plus fondamental, il est peut-être temps d'examiner le rôle du C.A.A.T. dans la formation des enseignants. Nous avons déjà fait mention de l'éducation de la petite enfance. Les C.A.A.T. pourraient également participer à la formation des enseignants d'arts techniques et industriels (voir recommandation 5.10). Il faut aussi se pencher sur la question complexe de la formation des enseignants et du perfectionnement professionnel des membres de facultés de C.A.A.T. Nous ne faisons pas de recommandation de base sur ces questions, mais nous encourageons des efforts communs spécifiques entre les C.A.A.T. d'une part et les universités, les conseils scolaires et le secteur industriel d'autre part.

4. La formation permanente des enseignants en cours d'emploi

Les recommandations précédentes, relatives à l'organisation du système scolaire, portent bien sûr directement sur le perfectionnement des enseignants en cours d'emploi. Cependant, nous voudrions aborder quatre autres sujets :

- la reconnaissance des enseignants expérimentés;
- le perfectionnement professionnel continu y compris le système de cours de perfectionnement;
- le perfectionnement professionnel axé sur des priorités définies par la société; et
- les programmes universitaires des deuxième et troisième cycles.

Reconnaissance des enseignants expérimentés : il nous faut trouver des mécanismes qui tiennent compte des expériences variées et du rendement exceptionnel des enseignants en poste. En ce moment, l'enseignement est une profession sans panache. L'enseignant ou l'enseignante débutant(e) se retrouve sur le même pied que celui ou celle qui a 25 ans d'expérience à son actif. À mesure qu'il ou elle acquiert de l'expérience, un enseignant ou une enseignante atteint son plafond salarial relativement assez vite puis, par la suite, la monotonie s'empare de sa carrière. Bien pire, il existe un mythe désobligeant et sans fondement philosophique qui veut que ce soient les nouveaux enseignants qui amènent du «sang neuf», que les enseignants expérimentés sont conservateurs et qu'ils ne se préoccupent guère des enfants. Un pareil mythe repose probablement plus sur les affirmations de la publicité commerciale que sur des faits empiriques. En réalité, on constate souvent le contraire lorsqu'on examine les écoles de bonne réputation.

Recommandation 4.1

> Qu'une classification des enseignants formellement reconnue soit adoptée après un examen des systèmes existants et à la lumière des recommandations pertinentes connexes formulées dans le présent rapport.

Une version de cette recommandation proposée dans le document préliminaire a suscité de nombreuses réactions. Beaucoup soutiennent l'intention de la recommandation. Certains argumentent que, du fait que les enseignants classent les étudiants, même imparfaitement, et étant donné que d'autres groupes professionnels, tels les membres des facultés, sont évalués en fonction de leur rang et de leur standing professionnel, le classement des enseignants est donc approprié. L'inconvénient principal de la proposition réside dans le point de vue de certaines fédérations des enseignants, à savoir, que l'idée d'une classification n'est qu'une version déguisée de la «rémunération au mérite». Celle-ci n'a pas reçu un accueil très chaleureux par le corps enseignant en Amérique du Nord, en raison des imprécisions de l'évaluation et des écarts de statut potentiellement injustes qui pourraient en ressortir. La documentation sur le sujet renferme un certain nombre de suggestions pour établir une classification des enseignants mais, pour les raisons citées ci-dessus, il y a lieu de les considérer avec prudence. Les

systèmes d'évaluation des enseignants utilisent fréquemment des critères d'évaluation plus ou moins bien pensés et se basent sur des observations étalées sur un laps de temps trop court. Ces évaluations sont parfois appelées de façon utopique «développement des ressources professorales».

Nous croyons que la question de la classification est suffisamment importante, et professionnellement litigieuse, pour justifier une analyse approfondie des systèmes existants, dans la profession d'enseignement comme dans d'autres professions. Le système professoral d'une évaluation rigoureuse des membres, basée sur des critères convenus, devrait être pris en considération. Par ailleurs, la notion de classification doit être compatible avec d'autres recommandations sur le perfectionnement professionnel, formulées dans ce rapport. Les gens qui choisissent de retourner dans la profession, après avoir rempli avec succès leur mandat à des postes d'administration, de conseillers et de coordination, devraient pouvoir retourner à l'enseignement en classe, avec un rang et un salaire plus élevés. De la même façon, nos recommandations relatives aux «enseignants-conseils» (recommandation 6.5) devraient mener à un rang plus élevé. Nous sommes d'avis que le poste de enseignant-conseil doit être reconnu d'une manière comparable au poste administratif le plus élevé. Nous insistons également plus tard dans le présent rapport (recommandations 4.5 et 5.15) que les enseignants soient encouragés à obtenir des diplômes des deuxième et troisième cycles (M.A., M.A.E., M.Ed., Ed.D., Ph.D.). Ces diplômes doivent également faire partie des critères de promotion à des rangs plus élevés. Une version simple mais efficace de la classification consiste à désigner une catégorie d'enseignants comme «enseignants-conseils» (recommandation 6.5). Il s'agirait alors d'un rang gagné selon des critères spécifiques, et s'appliqueraient à des postes conférant une responsabilité accrue, comme le rôle de conseiller dans un programme de formation avant l'emploi, un programme d'induction, un programme de formation en cours d'emploi ou dans l'élaboration d'un programme.

Le perfectionnement professionnel continu : le second sujet touche le système de formation permanente des enseignants en cours d'emploi et soulève une série de questions complexes. Parmi ce dont nous disposons déjà, mentionnons les cours de perfectionnement offerts par les universités, la formation approfondie en cours d'emploi dispensée par les conseils scolaires et destinée à combler des besoins dans leurs programmes, le rôle accru de TVOntario dans la formation professionnelle par l'utilisation de la télévision et de l'informatique à des fins éducatives, les cours aux niveaux de la maîtrise et du doctorat ainsi qu'un grand nombre d'activités de perfectionnement professionnel organisées par les associations d'enseignants et d'autres organismes. Parlons d'abord des cours de perfectionnement avant de faire quelques observations générales sur la question de la coordination.

Les cours de perfectionnement permettent aux enseignants en exercice de se spécialiser davantage et d'affiner leurs connaissances des matières. Ces cours se veulent pratiques mais font également appel à la recherche et à la théorie. Bien qu'il soit difficile d'évaluer globalement la qualité et l'impact de ces cours, ils semblent satisfaire les participants, comme nous l'avons mentionné précédemment. Le contrôle de l'université sur le contenu, la qualité et

l'évaluation varie d'une faculté à une autre et, en toute probabilité, d'un cours à un autre et d'un instructeur ou une instructeure à l'autre, au sein des facultés. Le système complexe des cours de perfectionnement ne jouit pas du même soutien d'une faculté à l'autre, ou d'une université à une autre, et l'on s'entend généralement sur l'idée que les normes universitaires ne constituent pas la principale considération dans les cours qui y sont offerts.

Plusieurs aspects du système de cours de perfectionnement méritent qu'on s'y attarde. Premièrement, ce système est d'une taille considérable puisque 23 000 participants en bénéficient actuellement et qu'il verse des sommes considérables aux universités qui, dans de nombreux cas, retiennent ces revenus en grande proportion directement dans leurs budgets généraux. (Les universités sont insuffisamment financées mais il s'agit là d'un autre sujet.) Deuxièmement, le modèle réunit des éléments fournis par l'université et tirés à même le milieu de l'enseignement. Les universités choisissent, approuvent et évaluent les cours, engagent et supervisent les professeurs à qui ils seront confiés. L'Association des doyens de facultés d'éducation vient de mettre au point des dossiers-ressources pour les différentes matières d'enseignement. La contribution du milieu de l'enseignement se rattache surtout à l'embauche des enseignants. La majorité des professeurs qui donnent des cours de perfectionnement sont des enseignants qualifiés engagés à temps partiel par l'établissement. Troisièmement, les cours durent relativement longtemps, 125 heures en moyenne.

Toute recommandation sur le système de cours de perfectionnement ne peut que s'exposer à la contestation. Certaines des universités portent une attention certaine aux normes universitaires et à la notion que, les programmes qui y sont offerts donnent, pour certains, l'impression d'une «usine à diplômes». Certaines facultés accordent de l'importance à leur rôle de modernisation de la profession par leurs programmes de cours de perfectionnement, et envisagent négativement toute réduction. Quant aux enseignants, ils apprécient généralement l'expérience des cours de perfectionnement, et la plupart seraient peu disposés à abandonner cette activité de perfectionnement professionnel qui trouve essentiellement son fondement chez les enseignants.

Nous croyons que le système actuel de cours de perfectionnement doit être révisé et qu'il devrait fonctionner par le canal des consortiums locaux.

Recommandation 4.2

Que le système de cours de perfectionnement -- en tant que système qui répond aux besoins des enseignants et aux initiatives gouvernementales, et selon son rôle pratique dans l'université -- soit maintenu dans toute sa force, mais qu'il fonctionne essentiellement par le canal des consortiums locaux. Qu'une analyse du système de cours de perfectionnement et de ses rapports avec d'autres composantes de la formation en cours d'emploi soit dirigée par le C.O.F.E. Que le C.O.F.E. examine régulièrement la qualité des cours de perfectionnement.

Recommandation 4.3

> Que les dispositions relatives au financement des cours de perfectionnement soient transférées aux consortiums locaux après un examen par le C.O.F.E., basé sur les propositions faites par les consortiums locaux. On assumera que les facultés/les universités pourraient continuer, chaque fois que cela est souhaitable, de jouer un rôle prépondérant dans la coordination et la façon de dispenser les programmes de cours de perfectionnement.

Cette recommandation préconise l'élaboration de différentes grilles de programmes provenant du milieu de l'enseignement et des universités au moyen d'ententes entre les deux genres d'établissement que sont les universités et les conseils scolaires. Certaines facultés pourraient conserver le rôle important de choisir le contenu des cours et de les dispenser, et le financement des cours leur serait acheminé par les consortiums locaux. Le système que nous proposons élargit la portée de l'université qui assume alors un rôle pratique plus étendu et consolide le caractère des cours existants qui trouvent leur fondement chez les enseignants.

Étant donné que le besoin de cours de qualification supérieure est principalement défini par le gouvernement et la profession, ainsi que par les conseils de l'éducation, l'un de ces groupes ou même les trois, en coopération avec les consortiums locaux, devrait assumer un rôle de coordination. Une coordination s'impose et elle devrait être assurée par une représentation commune plutôt que par une représentation scolaire.

Nous croyons également que le grand nombre de cours de perfectionnement actuellement offerts pourrait être réduit si nous mettions en place un plus grand nombre de systèmes comme la formation avant l'emploi, l'induction et les stages, comme nous le proposons aux sections 5 et 6.

Nous nous attendons à une augmentation des activités de TVOntario dans le domaine de la formation des enseignants en cours d'emploi, ce qui devrait être le gage d'un système de coordination et d'évaluation équivalent à celui qui est proposé pour les cours de perfectionnement.

Nous voudrions nous livrer à quelques commentaires au sujet de la coordination. Le système actuel de formation des enseignants en cours d'emploi (cours de perfectionnement, conseils scolaires, TVOntario et autres organismes) comporte des redondances et des lacunes et manque de coordination. À la suite de l'étude de ces aspects aux niveaux provincial et régional, des améliorations pourront être suggérées. Commençons ce chapitre par une mise en garde relative aux critères utilisés. Nous sommes d'avis que tout système doit comporter, pour être efficace, des contrôles et des sauvegardes, de même qu'il doit utiliser les habiletés particulières des différents intervenants. Chacun des principaux partenaires doit trouver intéressant d'y participer. En particulier, tout changement apporté au système de cours de perfectionnement doit prendre en considération la question de moyens d'encouragement qui amèneront les facultés à participer. Un système doit trouver l'équilibre entre la diversification et la coordination.

Nous n'avons nullement l'intention de préconiser un système monolithique pour la formation des enseignants en cours d'emploi.

Perfectionnement professionnel axé sur des priorités définies par la société : en ce qui concerne le troisième sujet principal relatif aux priorités définies par la société, nous croyons qu'il est nécessaire d'organiser un forum provincial pour revoir les priorités et pour parrainer des projets de perfectionnement professionnel bien coordonnés, lorsque de tels projets s'imposent. Par exemple, lorsqu'il se produit un changement de politique dans l'enseignement de l'enfance en difficulté, il revient aux autorités centrales d'en examiner les conséquences avec tous les enseignants concernés.

Recommandation 4.4

> Que le Conseil ontarien de la formation des enseignants (C.O.F.E.) soit chargé de définir, à l'échelle de toute la province, la politique générale régissant la formation des enseignants en cours d'emploi, de même que les méthodes applicables au perfectionnement professionnel nécessaire.

La présente recommandation a pour but d'assurer l'initiative et la coordination des priorités de développement professionnel qui sont nécessaires à l'échelle de la province. Par cela, nous n'entendons pas que le développement professionnel doit être entièrement centralisé. À l'heure actuelle, le développement professionnel est presque tout à fait décentralisé et il relève de l'intérêt local. Nous croyons que cette variation locale devrait continuer et être coordonnée au niveau local ou régional. Mais il y a certaines questions d'importance sociale plus étendue qui sont reliées à de nouvelles initiatives gouvernementales et qui justifient un effort centralisé et coordonné. La présente recommandation vise uniquement ces activités.

Beaucoup d'observateurs critiquent l'absence de structure des nombreuses possibilités de formation en cours d'emploi qui sont proposées au niveau local; celles-ci vont des activités dans les écoles jusqu'aux activités offertes par les conseils, les associations d'enseignants et les associations d'enseignants spécialisés, les universités, TVOntario et les agences extérieures. Nous croyons que ce système sera utile tant et aussi longtemps que ses usagers en apprécieront les services. Ce système riche et complexe doit demeurer en vigueur; cependant, comme nous l'avons suggéré, les institutions et les consortiums locaux devraient faciliter la coordination de ces activités et tenter de consolider leur impact.

Le conseil pourrait parrainer des conférences, des ateliers et des activités de développement professionnel sur les questions allant des influences et des tendances sociales de longue portée aux détails des nouvelles lois touchant à l'éducation.

Dans tout système, la formation permanente en cours d'emploi est l'un des signes d'une profession qui a atteint la maturité. Cet énoncé concerne l'opinion fréquemment exprimée que le brevet d'enseignement devrait être régulièrement réévalué au cours de la carrière des enseignants. Pris dans son ensemble, notre modèle rend la notion de tout système officiel de réévaluation du brevet d'enseignement tout à fait inutile.

Programmes d'études universitaires des deuxième et troisième cycles : Nous croyons que des études intensives et intégrées en vue d'un diplôme du deuxième ou du troisième cycle sont l'une des perspectives de formation en cours d'emploi les plus importantes pour les enseignants. Cependant, cette possibilité devrait être étendue à un plus grand nombre de facultés d'éducation (voir recommandation 5.15). Pour des raisons évidentes, toutes les facultés ne peuvent se charger d'offrir un large éventail de doctorats. Cependant, certaines sont déjà en mesure de le faire de façon limitée. On en donne un exemple dans la section ci-dessous qui porte sur le personnel des universités. Dans cette section, l'importance de l'extension des programmes des deuxième et troisième cycles aux universités autres que l'I.É.P.O. dans toute la province, se traduit par le besoin de recruter et de retenir des membres de faculté orientés vers la recherche. Dans la présente section, la discussion se fait sur le plan du continuum du développement professionnel en cours d'emploi pour les étudiants. Ainsi, les deux idées sont réunies. **Les programmes des deuxième et troisième cycles devraient s'étendre aux autres universités, ce qui produirait les meilleures facultés d'éducation possibles, et contribuerait au développement professionnel du corps enseignant.** Comme la dernière recommandation (recommandation 5.15) traite de façon plus générale de l'offre de diplômes de maîtrise en éducation et de doctorats en éducation et en philosophie, la présente recommandation se concentre sur le diplôme de maîtrise ès arts en enseignement (M.A.E.). Nous entrevoyons de nouvelles possibilités pour le M.A.E. dans le cadre de l'ensemble des propositions que nous recommandons.

Recommandation 4.5

Que les universités soient encouragées à offrir des programmes de maîtrise ès arts en enseignement.

La maîtrise ès arts en enseignement est un programme qui offre un bon équilibre entre les études en pédagogie et les études en arts, en sciences et en sciences humaines. Le programme de maîtrise en éducation (M.Ed.) est principalement composé de cours de pédagogie. Cependant, nombre d'enseignants choisissent de faire des études poussées et de se perfectionner dans les matières qu'ils enseignent. Ces matières sont mieux enseignées par des professeurs spécialisés dans des facultés spécialisées. Bien sûr, un tel enseignement peut être relié strictement à la matière et cesser d'être pertinent, tout comme les cours en enseignement peuvent être reliés aux méthodes et aussi peu pertinents. Le programme de M.A.E. crée un cadre idéal dans lequel les membres de la faculté d'éducation et des autres domaines d'études planifient un programme et le dispensent ensemble. Par exemple, des programmes pilotes sont en cours à l'Université de Toronto et à d'autres universités de la province. Cependant, nous recommandons aussi que le programme de M.A.E. soit reconçu de manière à inclure non seulement la compétence dans une matière donnée, mais aussi certains éléments génériques ou tirés de «l'enseignement appliqué» tels que l'enseignement efficace, le développement et la mise en application du programme, l'évaluation du programme, le développement professionnel efficace, le rôle des enseignants-conseils et ainsi de suite. Les programmes de M.A.E. devraient être conçus pour les enseignants aux niveaux élémentaire et secondaire de façon à leur permettre d'approfondir leurs connaissances de la matière qu'ils enseignent et de développer leurs aptitudes en classe et

leurs autres aptitudes pratiques reliées à l'enseignement. Le M.A.E. pourrait par exemple être une possibilité de formation en cours d'emploi des enseignants-conseils et être conçue en conséquence.

5. La formation des enseignants avant l'emploi

Étant donné notre hypothèse de base que la formation des enseignants est un continuum, nos recommandations des sections 5 et 6 suivent la progression qui part des études de baccalauréat, couvre la période précédant la formation avant l'emploi et va jusqu'aux premières années d'enseignement; nous considérons particulièrement le développement des connaissances et des habiletés personnelles et professionnelles de l'enseignant ou l'enseignante débutant(e). Dans la section 5, nous traitons du programme de formation avant l'emploi des futurs enseignants, du rôle des universités en général et des facultés d'éducation en particulier. La section 6 con tient des recommandations sur les propositions de nouvelles exigences pour le programme d'induction et l'apprentissage durant les premières années d'enseignement.

Nous allons maintenant nous attarder aux premières étapes du processus. **Nos propos sur la formation des futurs enseignants se rapportent à quatre domaines :**

- . le profil intellectuel et social des nouveaux étudiants en sciences pédagogiques;
- . leur formation en arts, en sciences et en humanités;
- . leur formation professionnelle avant l'entrée en fonction, y compris les stages; et
- . la dotation en personnel et le programme dans les facultés d'éducation.

Le profil intellectuel et social : en ce qui a trait à la formation des futurs enseignants, nous croyons que les caractéristiques intellectuelles et sociales des nouveaux étudiants en sciences pédagogiques déterminent la qualité du corps enseignant plus que tout autre facteur relié à la formation des futurs enseignants. Cependant, comme nous en avons parlé au chapitre 2, dans la section «Controverses», nous concluons qu'il s'agit d'une question complexe et qu'avant d'investir davantage de temps, toute faculté doit soupeser attentivement la question. À défaut d'une sérieuse réflexion sur les façons d'intéresser des candidats et de les choisir, répétons-le, **la qualité des candidats à la profession pourrait baisser de façon marquée.** Au cours des vingt prochaines années, un grand nombre d'enseignants prendront leur retraite et il y aura vraisemblablement une pénurie dans la profession. Déjà, certains états américains viennent recruter des enseignants au Canada et, comme nous l'avons noté plus haut, des augmentations du salaire des enseignants américains accroîtraient le succès de ces efforts de recrutement.

La question du sexe des enseignants est peut-être plus importante à long terme. D'un côté, l'enseignement a traditionnellement été le métier prestigieux le plus accessible aux femmes douées et talentueuses bien que l'accession des femmes à des postes administratifs soit un phénomène récent. Nous n'avons pas d'études équivalentes au Canada, mais des recherches américaines montrent qu'un grand nombre de femmes douées qui autrefois auraient choisi l'enseignement se tournent maintenant vers d'autres professions. Au moment même où tout le monde reconnaît la pertinence et la nécessité d'une éducation qui favorise la créativité, nous risquons de perdre en faveur des autres professions, les candidates à l'enseignement les plus prometteuses et les plus ambitieuses. L'enseignement a cessé d'être la meilleure profession à laquelle une femme compétente puisse aspirer.

D'un autre côté, le pourcentage des étudiantes en sciences pédagogiques est très élevé en Ontario (71 % des 3 800 étudiants inscrits en 1985-1986). Certaines personnes s'inquiètent de la féminisation possible de la profession au cours des 20 prochaines années. Nous n'avons pas analysé ces questions en détail mais le message général est qu'il est nécessaire de mener des études sérieuses sur les caractéristiques reliées à la composition masculine et féminine du personnel enseignant et administratif futur.

Plus généralement, le marché du travail dans les autres professions et juridictions, combiné à la pénurie d'enseignants prévue dans les années 90, pourrait faire face à une grave diminution de la qualité des candidats possibles. **Selon nous, la réponse la plus satisfaisante au problème de la sélection des enseignants est de relever le statut de la profession d'enseignant à un niveau qui en fera un choix très attrayant en comparaison avec les autres professions.** Au Canada en général et en Ontario particulièrement, nous avons accompli pas mal de progrès à cet égard. Nos enseignants sont bien payés par rapport aux enseignants des autres pays. Nous avons de sérieuses réserves sur la structure salariale plane, qui offre peu de satisfactions professionnelles. Cependant, les éléments qui permettent de conférer un prestige professionnel élevé à l'enseignement sont plus solides au Canada qu'aux États-Unis et dans d'autres pays. Nos différentes recommandations pour rehausser le prestige de la profession d'enseignant devraient donc contribuer à retenir les meilleurs enseignants en poste et à attirer des candidats d'une compétence élevée.

Au sujet des admissions, nous recommandons :

Recommandation 5.1

> Que les facultés continuent de chercher des moyens efficaces pour identifier et évaluer les qualités intellectuelles et sociales nécessaires au candidat ou à la candidate, outre la consultation de son dossier scolaire; que les enseignants des écoles de la région des universités soient représentés au sein des comités d'admissions; et que, là où ce sera nécessaire, des programmes d'embauche soient instaurés pour encourager les membres des minorités et des autres groupes spéciaux à s'intéresser à la profession. Finalement, qu'on examine attentivement les tendances dans la composition masculine et féminine du personnel enseignant et administratif.

En ce qui concerne la préparation scolaire des nouveaux étudiants en sciences pédagogiques, nous ne nous portons aucunement à la défense des programmes <u>concomitants</u> par rapport aux programmes <u>consécutifs</u>, car nous posons que les deux genres de programmes doivent être offerts. Les programmes concomitants facilitent l'intégration du travail pratique et du travail universitaire; les programmes consécutifs facilitent aux étudiants mûrs l'entrée dans la profession, dans les universités comme en dehors des universités. Toutefois, nous recommandons d'importants changements dans le programme consécutif et ses composantes de la formation en arts libéraux. Les programmes concomitants devraient faire l'objet d'une révision similaire.

Recommandation 5.2

> **Que les universités considèrent la formation des enseignants comme étant la responsabilité de toutes les instances universitaires et qu'elles prennent des mesures pour faciliter la contribution des membres de facultés intéressés qui ne font pas partie du corps enseignant.**

Cette recommandation signifie que des représentants de toutes les facultés s'occuperaient des activités devant être envisagées pour la formation des futurs enseignants avant l'emploi, l'initiation au travail et la formation en cours d'emploi. Une façon dont les universités pourraient procéder serait la mise sur pied de comités spéciaux pour examiner, planifier et définir les priorités entourant leurs responsabilités et leur rôle dans ce continuum que constitue la formation des enseignants.

Nous le disons brièvement, mais il s'agit d'un point crucial. Les membres des facultés d'arts et de sciences ont une contribution à apporter dans leur interaction avec les facultés d'éducation, mais cet échange leur permettra eux aussi d'en apprendre, notamment sur leurs méthodes d'enseignement dans leur propre discipline. Ce processus ne pourra fonctionner que si l'information circule dans les deux sens.

Formation en arts libéraux, en sciences et en humanités : nous pensons que les universités doivent trouver des façons d'inciter les facultés d'éducation à collaborer avec les autres facultés pour planifier les activités relatives à la formation avant l'emploi et en cours d'emploi. Il est manifeste, d'après les réponses au rapport préliminaire, que la position officielle des facultés d'éducation et des universités est de soutenir les accords de collaboration entre les facultés et les universités. **Les administrations des universités doivent être encouragées à (a) nommer des membres de leur faculté d'éducation à des départements de cours généraux, (b) nommer des membres de départements de cours généraux à des facultés d'éducation et (c) établir des comités de planification des programmes, tant pour le programme de baccalauréat que pour les programmes des deuxième et troisième cycles, et en particulier pour le programme de maîtrise ès arts en enseignement.**

Recommandation 5.3

> **Que les universités forment des équipes multidisciplinaires pour planifier les programmes de baccalauréat en arts, en sciences et en humanités. Ces équipes multidisciplinaires se composeraient, dans la mesure du possible, de membres de faculté nommés par la faculté d'éducation, les départements des arts, des sciences et des humanités. Il faut encourager la création de nouveaux modèles comportant des éléments «coopératifs» et des composantes accentuant la pratique.**

Ces équipes pourraient étudier par exemple le fait d'offrir la priorité, mais non l'exclusivité de certains cours aux enseignants futurs ou encore l'établissement de conditions préalables minima en arts, en sciences et en humanités qui seraient particulièrement utiles aux enseignants

futurs. (Ce genre de prérequis serait dans le même ordre d'idées que la notion de prérequis qu'on retrouve en médecine dans les universités.)

Les programmes coopératifs d'arts libéraux à l'intention des enseignants en mathématiques et en français (proposé) à l'université de Waterloo dévoilent comment le diplôme d'arts libéraux pourrait être radicalement reconçu pour renforcer et intégrer une concentration de la matière et les stages pratiques. Dans cet exemple, le diplôme d'arts libéraux incorpore certaines des caractéristiques du programme concomitant tout en engageant la coopération de l'université et des stagiaires.

Plusieurs points doivent être mis en valeur à la lumière de la recommandation 5.3. Premièrement, d'importants changements peuvent et doivent être apportés à l'expérience des enseignants potentiels en arts libéraux, au niveau du baccalauréat. Deuxièmement, les programmes coopératifs (suivis de façon concomitante ou en coopération avec les programmes consécutifs) semblent particulièrement attrayants pour l'intégration de la théorie et de la pratique et pour déterminer si un étudiant ou une étudiante peut faire carrière dans l'enseignement. Troisièmement, tandis que le programme de Waterloo porte principalement sur les enseignants d'écoles secondaires, de nouveaux programmes similaires sont requis pour les enseignants du primaire. Nous devons transcender la notion que de solides programmes de formation en arts libéraux, en sciences et en humanités conviennent davantage aux enseignants d'écoles secondaires. Il existe de nombreuses façons valables de structurer ces programmes à l'intention des enseignants potentiels d'écoles primaires.

Le but de la recommandation 5.3 est donc de permettre aux facultés d'éducation et aux autres facultés universitaires de repenser certains aspects des programmes de premier cycle. Il faut mettre au point des baccalauréats en arts ou en sciences de quatre ans pour offrir plus de possibilités de cours spécialement conçus et d'expériences, et d'ensembles de prérequis pour ceux qui songent à se diriger vers l'enseignement.

Formation professionnelle avant l'emploi : Parlons maintenant du troisième domaine que nous voulons aborder,la formation professionnelle avant l'emploi. Le lecteur se rappellera de ce que nous avons dit au chapitre 2. Quel serait un objectif raisonnable pour la formation professionnelle avant l'entrée en fonction? Serait-ce d'obtenir un enseignant ou une enseignante compétent(e) et pleinement qualifié(e) ou un(e) novice prêt(e) à passer à l'étape suivante (enseigner dans une classe) à l'intérieur d'un cadre lui offrant l'aide dont il ou elle a besoin dans son apprentissage? La question est liée au problème posé par le fait que les programmes de formation professionnelle avant l'entrée en fonction doivent en offrir «toujours plus» car les facultés cherchent à répondre aux demandes qui leur sont adressées par les différents groupes d'intérêt.

Le programme d'éducation avant l'entrée en fonction s'expose aux mêmes difficultés qui caractérisent d'autres professions. Donald Schön, parlant des professions en général, a

récemment proposé un programme révolutionnaire sophistiqué pour la formation professionnelle avant l'entrée en fonction. Il a écrit :

> Les professionnels doivent repenser l'épistémologie de la pratique et les suppositions pédagogiques sur lesquelles sont fondés leurs programmes, et doivent encourager leurs établissements à accepter la période pratique réflexive comme un élément clé de la formation professionnelle (Schön, p. 18).

Les doyens des facultés d'éducation (1983) ont suggéré que la meilleure solution au sujet du programme d'un an de formation avant l'emploi serait de porter sa durée à deux ans. Selon Schön, cette solution n'est pas très révolutionnaire, et le programme serait inévitablement comblé par d'autres cours nécessaires au fur et à mesure que se développent de nouveaux programmes gouvernementaux et de nouveaux besoins sociaux. Dans toute réforme, la première priorité demeure l'identification de ce qui est nécessaire à l'enseignant ou l'enseignante débutant(e) quant aux connaissances, aux aptitudes et à l'orientation. La plus haute importance serait accordée à ces questions durant le programme de formation avant l'emploi, et elle serait développée par la suite durant une période d'induction au cours de laquelle davantage de connaissances générales comme, par exemple, l'histoire de l'éducation, pourrait être acquise.

En bref, nous croyons qu'il faut réviser en profondeur les programmes surchargés de formation avant l'emploi. Nous convenons, avec les doyens des facultés d'éducation, que l'équivalent d'une année supplémentaire et nécessaire, mais nous pensons qu'elle devrait se dérouler principalement dans le contexte des écoles, par le biais d'un programme d'induction (recommandation 6.1). Avant de poursuivre notre étude avec les propositions particulières, nous rappelons aux lecteurs que la mise en application de la recommandation 5.3 forme une toile de fond essentielle aux changements à apporter au programme de formation avant l'emploi.

Recommandation 5.4

> Que chaque université revoie à fond son programme de formation des enseignants à la lumière des recommandations du présent rapport.

Lorsque nous nous penchons sur la question de savoir ce qui devrait définir un programme consécutif de formation avant l'emploi, nous nous dissocions d'une grand nombre de personnes qui nous ont écrit pour nous communiquer diverses versions de ce que devrait contenir le programme. Cette approche revient à faire des retouches à un contenu qui a été plus ou moins chamboulé au fur et à mesure que différents besoins publics ont été imposés aux facultés et qui, dans sa majeure partie, n'est généralement pas considéré comme bénéfique par les enseignants stagiaires. En revanche, les stages semblent être appréciés à la fois par les enseignants stagiaires et par ceux qui font une rétrospection sur leur programme de formation des enseignants suivi il y a quelques années. Cette révélation n'est pas un fait du hasard. Tel que Schön le dit, en parlant des professions en général, les praticiens ont besoin d'apprendre pour pratiquer. Ce n'est que plus tard, une fois la pratique développée, que les praticiens peuvent commencer à théoriser et à apprendre des faits théoriques sur leur pratique.

Recommandation 5.5

> Que le programme de formation professionnelle avant l'emploi adopte la pratique réflexive spécialisée comme son point de départ et que des programmes de collaboration avec les enseignants, les écoles et les conseils de l'éducation, ainsi que d'autres agences, soient conçus en mettant l'accent sur «l'action réflexive spécialisée» plutôt que sur la connaissance théorique.

Le programme de formation avant l'emploi doit, par conséquent, être considéré comme une introduction à la pratique de l'enseignement. Les théories sur le développement de l'enfant, les méthodologies de l'enseignement et de l'organisation de la matière à enseigner, l'histoire et la sociologie de l'éducation, et autres, ne devraient pas, à notre avis, être enseignés comme des cours indépendants mais devraient plutôt être incorporés à un programme principalement conceptualisé comme un stage. De même, l'acquisition de la myriade de parcelles de connaissances dont les enseignants pourraient avoir besoin dans des circonstances spéciales devraient soit être assurés par des sources universitaires ou être intégrées dans une sorte de banque de ressources à laquelle tous les étudiants ont accès et qu'ils auront appris à utiliser.

Un programme hypothétique de formation avant l'emploi d'un an est décrit ci-dessous. Il ne faut pas le considérer comme dogmatique; il constitue plutôt une esquisse qui indique de quelle façon on pourrait restructurer le programme de formation avant l'emploi en se fondant sur la notion de formation pratique.

****

Esquisse d'un programme possible de formation avant l'emploi

À titre d'exemple seulement

Objectif : L'objectif de ce programme hypothétique est d'assurer la transition entre la théorie et la pratique de l'enseignement.

Principes : La transition est fondée sur deux principes. Le premier est que l'activité d'une personne est fonction de l'essence de cette personne. Le deuxième est que la compréhension de sa propre éducation renforce ce processus et que le fait de se livrer à une activité puis d'y réfléchir et d'obtenir l'opinion d'enseignants chevronnés est une bonne façon d'apprendre son métier (chapitre 3). Les six points suivants, à l'exception du premier, représentent un ensemble de sujets de pratique réflexive qui définissent ce programme hypothétique de formation avant l'emploi.

1. Ensemble de données professionnelles

Il faudrait préparer un ensemble de données professionnelles et législatives sous forme d'une banque de ressources (informatisée dans la mesure du possible) et apprendre aux étudiants à l'utiliser. Son contenu ne ferait l'objet d'aucun enseignement traditionnel.

2. Compréhension de soi

Les étudiants devraient réfléchir sur leurs propres antécédents pédagogiques et sur leurs propres convictions, valeurs et attitudes sur l'éducation.

3. Analyse de la pratique

Les étudiants devraient avoir des occasions illimitées d'analyser et d'évaluer les modèles de pratique proposées par les livres, les films, les études de cas, le contenu des programmes, les politiques et ainsi de suite.

4. Observation et planification de programme

Il faudrait donner aux étudiants de nombreuses occasions d'observer l'enseignement en classe, structurées de façon à alimenter par la suite des séminaires de réflexion qui mèneront à l'analyse et à l'évaluation de ce que les étudiants auront vu.

5. Observation des participants et enseignement délégué

Lorsque le moment sera venu, les étudiants devraient commencer à agir comme adjoints auprès des enseignants sans assumer la responsabilité d'une classe. Les séminaires de réflexion graviteraient autour de l'évaluation par l'étudiant ou l'étudiante des plans au jour le jour et des objectifs à long terme que l'enseignant ou l'enseignante fixe à sa classe.

6. Enseignement à titre d'essai

Il faudrait donner aux étudiants en enseignement des unités limitées et dirigées pour lesquelles ils seraient responsables et qui seraient analysées, discutées et évaluées au cours d'un séminaire suivi en dehors de la classe.

L'équilibre entre l'école et l'université : Au cours de ce programme hypothétique de formation en cours d'emploi, les étudiants passeraient autant de temps à enseigner à l'école et en séminaires à l'université.

Les professeurs des enseignants : Les membres des facultés (facultés d'éducation, facultés de disciplines de base, facultés des arts libéraux et facultés des sciences) ainsi que les «enseignants-conseils» (recommandations 5.6 et 6.5) détermineraient le personnel enseignant.

*****

Avec une bonne structuration, une partie seulement du matériel «théorique» existant, actuellement présenté dans la formation des enseignants avant l'emploi, pourrait être introduite dans le séminaire ou les séminaires continus encadrant ces activités. Le matériel du programme traditionnel ne serait ainsi pas présenté comme un cours et, par conséquent, comme une fin en soi, mais servirait plutôt à faire comprendre certains aspects de la pratique observée ou expérimentée.

Les façons de définir un tel projet sur le plan des séminaires de pratique réflexive sont illimitées. Naturellement, il existe différentes façon de nommer et de structurer les diverses composantes. L'exemple ci-dessus est essentiellement offert pour illustrer une alternative aux programmes existants de formation des enseignants avant l'emploi -- une alternative qui met en valeur les caractéristiques des stages que l'on retrouve présentement dans la formation des enseignants avant l'emploi, et qui accentue le besoin de l'observation réflexive, de l'analyse et de l'évaluation. Un des aspects les plus réconfortants des réactions à notre document initial de prise de position a assurément été le nombre d'idées (nouvelles propositions, programmes existants) pour l'amélioration de la formation des enseignants.

En général, nous croyons qu'il faut réviser en profondeur les programmes surchargés de formation avant l'emploi. Nous ne préférons pas spécifier les détails mais nous voulons rendre obligatoires l'élaboration et la justification des programmes de formation avant l'emploi fondés sur la pratique. Nous avons affirmé, par exemple, que certaines questions spéciales d'importance locale pourraient s'incorporer au programme d'induction. Nous présumons aussi que l'on peut plus efficacement aborder l'éternel problème de marier la pratique et la théorie si l'on recense et relie les rôles relatifs des éléments de la formation avant l'emploi, de l'induction et du stage. Essentiellement, l'effort d'intégration de la pratique et de la théorie se poursuit au cours des premières années d'enseignement. Par exemple, il est probable que les cours de base dans leur forme actuelle pourraient être éliminés et réintroduits de façon plus limitée pendant l'étape de la formation avant l'emploi, comme dans l'exemple hypothétique, une mesure qui s'adjoindrait d'un nouveau rôle de la période du stage. Ce nouveau rôle pourrait inclure la psychologie, la sociologie, la philosophie et l'histoire dans des séminaires théoriques-pratiques ou des activités cliniques portant des titres comme «la nature des étudiants», «comment on apprend les sciences quand on est un garçon ou une fille», «l'impact de la culture de l'école et la communauté», «le rôle de la nouvelle technologie de l'information dans la société» et d'autres. Cela est loin d'éliminer la théorie en faveur de la pratique, cela en augmente l'impact à la fois sur la pensée et sur la pratique.

Le dernier aspect du programme sur lequel nous désirons faire des recommandations est le stage. S'il y avait une période de préparation d'un an, agencée d'une période d'induction et d'apprentissage, le problème du stage changerait par rapport à ce qu'il est maintenant. En fait, tout le programme d'un an de formation avant l'emploi pourrait, tel que nous l'avons vu dans l'exemple hypothétique ci-dessus, s'appeler stage. Et, comme nous l'avons dit, les programmes coopératifs de formation en arts et en sciences fourniraient des expériences pratiques avant l'entrée des étudiants dans la faculté d'éducation. Étant donné que nous entrevoyons la mise sur pied de projets expérimentaux innovateurs qui établiront des liens solides entre les programmes universitaires et les programmes s'articulant au coeur même des écoles, nous proposons qu'il en découle une variété de possibilités d'enseignement pratique. Dans certains cas, il pourra s'agir de l'organisation de séminaires qui dureront toute l'année, complétés ou non par des programmes universitaires d'été supervisés par un consortium d'enseignants et de membres des facultés; et dans d'autres cas, il pourra s'agir de séminaires qui pourraient définir toute l'année de formation avant l'emploi.

Recommandation 5.6

> Que les activités scolaires du programme de formation avant l'emploi, qui se déroulent à l'école et que l'on pourrait appeler le «stage», soient coopérativement dirigées par les consortiums locaux qui feront jouer les rôles clés par des enseignants-conseils, des membres de la faculté d'éducation, des professeurs de disciplines de base et des membres de divers département de cours généraux.

Recommandation 5.7

> Que nous recommandons que des «écoles cliniques» soient identifiées aux fins des stages.

Nous imaginons le potentiel d'un enseignement théorique donné en grande partie dans des écoles cliniques où les normaliens commenceraient leur formation avant l'emploi sous la supervision d'un enseignant-conseil. Les débutants suivraient ensuite différents cours où ils pourraient diagnostiquer leurs points faibles et réfléchir à leur rendement de manière à améliorer leurs connaissances théoriques et pratiques et leurs habiletés. Les membres des facultés des arts, des sciences et des humanités devraient être encouragés à participer.

Nous présumons que les enseignants-conseils (on pourra les désigner autrement) partageront la responsabilité des stages avec les membres des facultés des universités. Les enseignants-conseils et les membres des facultés formeraient une équipe dans laquelle les enseignants-conseils assumeraient un rôle directeur dans le contexte de l'école alors que les membres des facultés assumeraient un rôle similaire dans les séminaires réflexifs organisés à l'université. Nous recommandons également que des écoles choisies dans le voisinage des universités deviennent des laboratoires spécialement désignés qui collaboreront avec les universités à la formation des enseignants avant leur entrée en fonction. Ces écoles seraient si possible harmonisées avec l'induction (et répondraient aux besoins de formation permanente de tous les enseignants de ces écoles).

Pour créer l'impression qu'il s'agit véritablement d'écoles cliniques, il faudra doter ces écoles de ressources pour donner l'espace requis aux stagiaires qui seront relativement nombreux et pour prévoir des locaux où pourront avoir lieu des conférences, outre celles qui s'organiseront dans les «Centres des enseignants» de chaque école (voir recommandation 1.1).

Les recommandations sur les écoles cliniques et les enseignants-conseils ont l'effet de remplacer le placement sporadique existant de la plupart des enseignants-stagiaires. Certains programmes font exception. Les «écoles cliniques» que nous proposons concentrent le placement des stagiaires dans des écoles expressément conçues pour leurs besoins d'apprentissage et concourent à l'épanouissement et au prestige de tous ceux qui collaborent au processus des stages.

La plupart des exposés écrits soutenaient le concept des écoles cliniques. Certains désapprouvaient l'emploi du terme clinique parce qu'il avait une connotation médicale, et suggéraient le terme «école d'enseignement pratique». Nous préférons le terme clinique parce que sa connotation est plus étendue. L'objection la plus sérieuse à la notion d'écoles cliniques, comme on nous l'a fait remarquer, est la possibilité d'un élitisme. Nous devrions noter que les écoles cliniques ne doivent pas nécessairement être des écoles à part entière. Des divisions ou des départements au sein même des écoles pourraient ainsi être désignés, tout comme des écoles dans leur ensemble. Il y aurait aussi des enseignants-conseils dans d'autres écoles, qui travailleraient avec des professeurs de programmes d'induction et qui assumeraient d'autres rôles de soutien. Il faudrait établir des mécanismes et des critères pour l'identification du personnel et des écoles cliniques. Dans tous les cas, la désignation spéciale d'écoles ou de divisions d'enseignement pratique permettrait la concentration d'enseignants-stagiaires et d'enseignants-conseils, et serait à l'avantage de toutes les parties concernées. À notre avis, ces avantages l'emportent sur les dangers de l'élitisme.

Dotation en personnel et programme dans les facultés d'éducation : Le programme de formation avant l'emploi comporte d'autres problèmes d'intérêt. Tout comme il existe une division entre les facultés d'éducation et les autres facultés à l'intérieur des universités, il existe souvent une division entre les professeurs de disciplines «de base» et ceux qui sont responsables des méthodes d'enseignement au sein des facultés d'éducation. Des études pertinentes de ce phénomène n'ont pas été menées au Canada, mais il semble que nous vivions la même situation qu'aux États-Unis. **Beaucoup de professeurs en sciences pédagogiques se distancent rapidement de la section de formation des enseignants principalement pour des raisons scolaires et de statut.** Souvent, ils ne parviennent pas au statut qu'ils désirent, mais ils ont vraiment tendance à laisser la formation des enseignants à leurs collègues qui sont plus orientés vers la pratique. De plus, les cours de philosophie, de psychologie et de sociologie de l'éducation sont souvent donnés dans le même esprit que dans les départements de philosophie, de psychologie et de sociologie pures. Nous croyons que cette division dans les facultés est de façon générale contraire aux intérêts de la formation des enseignants. Donc, nos recommandations sur les programmes portent également sur les membres des facultés.

Recommandation 5.8

> **Qu'on prenne des mesures au sein des facultés pour rapprocher les professeurs de disciplines de base et les membres des facultés responsables des autres aspects de la formation des enseignants. Les professeurs de discipline de base devront ensuite s'occuper directement des situations pratiques, qu'elles soient aux stades de la formation avant l'emploi, de l'induction ou à d'autres stades.**

Il reste à traiter trois questions spéciales relatives au programme : les besoins des francophones; l'octroi de brevets aux enseignants d'arts techniques; et le besoin d'enseignants pour enfants de communautés autochtones.

Comme nous l'avons indiqué précédemment dans le présent document, la communauté pédagogique francophone s'inquiète des possibilités limitées pour la préparation des enseignants francophones. Un programme supplémentaire pour enseignants francophones du secondaire devrait être offert à l'université Laurentienne. De même, un programme supplémentaire pour enseignants anglophones du secondaire serait apprécié à Nipissing.

Recommandation 5.9

> **Que l'on examine la possibilité d'offrir des programmes supplémentaires de formation des enseignants au secondaire, à l'université Laurentienne et à l'université Nipissing, dans la langue appropriée.**

La seconde considération spéciale a rapport à l'octroi de brevets aux enseignants d'arts techniques et, dans une certaine mesure, aux enseignants d'arts industriels. Traditionnellement, les artisans expérimentés entrent dans la profession d'enseignement par un itinéraire «spécial». Il s'agit de maintenir ces itinéraires et d'encourager les relations et les échanges entre les écoles, les facultés et les communautés. Les programmes de formation offerts dans les facultés et les universités ne sont peut-être pas appropriés à une préparation initiale ou à une nouvelle formation, surtout en ce qui concerne les enseignants d'arts techniques; et cependant, les cours techniques donnés par le secteur industriel ou par les collèges d'arts appliqués et de technologie (C.A.A.T.) ne peuvent présentement être appliqués à l'octroi de brevets. Quant aux facultés, elles ne sont équipées ni sur le plan du personnel, ni sur le plan de la technologie, pour répondre aux besoins. Il est donc temps d'envisager de nouvelles approches de collaboration.

Recommandation 5.10

> **Que les exigences concernant l'octroi de brevets aux enseignants d'arts techniques soient révisées, et que des programmes de collaboration mettant en cause la participation des facultés, des C.A.A.T., des conseils scolaires et du secteur industriel soient examinées.**

La troisième question spéciale qui requiert une attention particulière s'exprime par le besoin d'enseignants de langues autochtones, telles le cree et l'ojibwa, afin de travailler avec des étudiants dans les communautés autochtones. Des dispositions spéciales ont été prises afin

d'accorder des brevets à de tels enseignants, et ces dispositions doivent être maintenues. Mais, en outre, il ne faut ménager aucun effort pour attirer et encourager davantage de personnes issues des communautés autochtones.

Recommandation 5.11

> Que l'on examine la possibilité d'établir des programmes communautaires pour la formation d'enseignants dans des communautés autochtones.

Dotation en personnel et programmes des facultés d'éducation : la dernière série de nos recommandations sur la formation des enseignants avant l'emploi concerne les priorités des facultés d'éducation. La recherche et l'observation des tendances sociales donnent aux universités leur vigueur particulière et devraient se retrouver au centre des préoccupations du personnel enseignant des facultés d'éducation, tout comme on devrait les retrouver à tous les niveaux dans les universités.

Recommandation 5.12

> Que les facultés d'éducation s'orientent vers la recherche et que cela se traduise à la fois par des recherches éducatives de base et par la création de programmes expérimentaux de formation des enseignants placés sous le signe de l'innovation.

Les programmes de deuxième et de troisième cycle ont un rôle particulièrement important à jouer dans la recherche et dans l'approfondissement et la dissémination des connaissances. Ils devraient continuer dans la direction vers laquelle ils semblent s'être engagés, c'est-à-dire la découverte des connaissances les plus récentes, l'examen des contacts mutuels entre la théorie et la pratique et le façonnement d'étudiants de maîtrise et de doctorat, à plein temps et à temps partiel, qui grâce à leurs expériences et aux chances qui leur seront offertes, pourront se servir avec un esprit critique des connaissances acquises dans le domaine et les augmenter. Nous croyons également qu'il est nécessaire d'amorcer davantage de recherches centrées sur le milieu scolaire et faisant appel à la collaboration des professeurs et des étudiants des cycles supérieurs ainsi qu'à celle des enseignants dans les écoles et menées à la manière des laboratoires.

Le point central est que tous les professeurs d'université en particulier, et pas seulement ceux qui se consacrent aux programmes de deuxième et de troisième cycle, devraient publier, établir des documentations et faire connaître les résultats de tous les genres de recherches et les nouvelles connaissances acquises. Les journaux scientifiques ne devraient pas être les seuls débouchés de ces connaissances, lesquelles doivent être présentées, diffusées et évaluées par les pairs. La recherche dans les facultés d'éducation ne devrait pas, naturellement, se limiter à l'étude de la formation des enseignants, mais, présentement, la formation des enseignants est probablement l'un des domaines pédagogiques les moins étudiés.

Comme nous l'avons noté, les facultés d'éducation connaîtront sans doute un roulement élevé dans leur personnel enseignant au cours des quelques prochaines années et il s'agira d'une chance rare de renouveler les facultés et de les orienter vers la recherche sur la pratique de l'enseignement.

Recommandation 5.13

> Que l'on prenne des mesures pour que les universités accordent une grande importance à la dotation du personnel des facultés d'éducation dans les prochaines années.

La dotation du personnel doit tenir compte de l'intégration de la recherche et des éléments cliniques et de leur équilibre. Les affectations temporaires d'enseignants contribueront le mieux à satisfaire certains besoins cliniques. À part des ressources nécessaires, la principale recommandation sur le personnel implique également que les recrues devront démontrer qu'ils ont, au cours de leur carrière, manifesté un intérêt marqué pour le savoir et la recherche. Nous espérons que les facultés engageront des titulaires de doctorat qui se consacreront à la recherche. **Les facultés d'éducation doivent retenir que les titulaires d'un doctorat qui se consacrent à la recherche en dehors de l'éducation peuvent jouer un rôle crucial dans une faculté de formation des enseignants.** Des représentants de l'université à proprement parler et des professeurs choisis à même les échelons les plus élevés du corps enseignant, comme nous l'avons indiqué dans les propositions précédentes pourront faire partie des comités de sélection. En fin de compte, les critères universitaires traditionnels d'octroi de bourses, adaptés et réinterprétés à la lumière d'une pratique réflexive, doivent régir le processus. Certains avancent que l'application de critères universitaires engendrera un manque de pertinence. Certains nous ont déclaré que le rôle d'un membre d'une faculté d'éducation est de transmettre la connaissance et non de la générer. Nous sommes radicalement en désaccord avec cette interprétation unilatérale. Nous croyons que les membres des facultés doivent faire preuve d'un esprit inquisiteur et d'une compréhension du caractère de la recherche et que cette combinaison, adéquatement tempérée d'une compréhension de la pratique, est bien ce dont les facultés ont besoin. Les membres des facultés ne devraient pas s'efforcer de faire ce que d'excellents enseignants-conseils font mieux.

Nous reconnaissons qu'il sera difficile pour certaines universités ontariennes de recruter du personnel enseignant correspondant à ce que nous avons précisé. On pourra concevoir des schèmes et des arrangements spéciaux pour embaucher des sujets prometteurs qui obtiendraient leurs diplômes en anglais ou en français au cours de leurs premières années d'enseignement universitaire. Nous pouvons imaginer un plan d'assistance prévoyant que le coût d'un congé d'un an pour études serait absorbé conjointement par le gouvernement, l'université et le candidat. Un tel plan pourrait aussi prévoir l'embauche d'enseignants aux échelons inférieurs pour répondre à des besoins particuliers.

À court terme, en plus du recrutement en dehors de la province, il faudra procéder à des réaménagements de certains aspects des programmes de doctorat offerts à l'I.É.P.O. et à

l'Université d'Ottawa. Cette dernière devrait instituer un programme de doctorat en éducation en plus de son programme d'agrégation qu'elle offre déjà. Certains programmes de doctorat de l'I.É P.O. et de l'Université d'Ottawa pourraient inclure de courts stages dans d'autres facultés ou départements universitaires. L'on pourrait concevoir des programmes de doctorat semblables à l'intention des autres membres des facultés d'éducation. Quand le temps sera venu, on pourra puiser parmi les membres des facultés ayant atteint les échelons supérieurs de l'enseignement et qui détiendront un doctorat.

De façon plus générale, nous avons dit au chapitre 2 qu'il y avait un problème de quantité et de qualité dans la recherche et la publication dans les facultés d'éducation. Après son examen périodique des facultés d'éducation, le comité du Conseil des études supérieures de l'Ontario (1986) a écrit que leur souci majeur «portait sur la qualité de la recherche et les bourses d'études de la faculté» (p. 2) Alors que la situation est généralement déplorable dans la publication de la recherche sur l'éducation générale, c'est le gouffre dans la publication de descriptions, d'évaluations et d'explications théoriques des programmes expérimentaux de formation des enseignants.

Recommandation 5.14

> Que la poursuite de recherches sur les programmes de formation des enseignants et la publication de leurs résultats soient un important critère de promotion des membres des facultés d'éducation.

Pour stimuler les recherches en faculté, on pourrait remettre de modestes bourses aux membres des facultés ou aux équipes de professeurs de faculté afin de les aider à mener leurs recherches, à se documenter, à rédiger leurs rapports et à distribuer les résultats des solutions de remplacement qu'ils auront mises à l'épreuve.

Mais ces questions sont mineures comparativement à la condition d'un soutien essentiel, nécessaire au développement de programmes adéquats de recherche et de perfectionnement, en l'occurrence, l'existence d'un programme dynamique d'études des deuxième et troisième cycles. L'université est le meilleur cadre pour la théorie et les connaissances qui sous-tendent la pratique. C'est pour cette raison que nous croyons que l'objectif à long terme devrait être l'évolution des facultés dotées de bons programmes de recherche fondés sur la pratique, doublés d'un rôle pédagogique tout aussi sûr au niveau des études supérieures. Par conséquent, nous recommandons :

Recommandation 5.15

> Que la direction d'une politique à long terme, négociée avec le Conseil des études supérieures de l'Ontario et d'autres parties intéressées, soit axée sur l'évolution de programmes d'études supérieures élargis, dans les facultés (M.A.E., M.Ed., D.Ed., Ph.D.) qui atteignent une masse critique par le biais de leurs programmes de recrutement.

Cette recommandation bat en brèche les mesures «d'efficacité» destinées à remettre de l'ordre dans les universités selon leur fonction. Cependant, tant que la formation des enseignants fera partie du mandat de l'université, il n'existe pas d'autre solution viable que d'avoir une faculté capable d'offrir des programmes d'études des deuxième et troisième cycles. Tandis que les caractéristiques positives de la profession d'enseignement évoluent, par le biais des écoles cliniques et des enseignants-conseils, et lui permettent d'absorber une plus grande partie du programme de formation avant l'emploi, il pourrait s'avérer possible de commencer à définir un sous-ensemble de facultés existantes qui assumeraient le rôle hypothétique d'offrir des programmes d'études des deuxième et troisième cycles. De cette façon, les facultés seraient mieux en mesure d'attirer et de retenir des membres de haute qualité qui seraient chargés de dispenser les programmes les plus avancés de perfectionnement professionnel aux enseignants.

Pensez, par exemple, à la situation à l'université Brock. Le département des études des deuxième et troisième cycles de l'université Brock se compose de seize membres permanents à temps plein, qui sont tous titulaires d'un doctorat. Par ailleurs, huit membres de la faculté, du département de formation avant l'emploi, donnent des cours au sein du département, ce qui donne 24 membres qualifiés pour l'enseignement aux deuxième et troisième cycles. L'université Brock dispose d'un effectif complet capable d'offrir toute une gamme de programmes d'études des deuxième et troisième cycles. Afin de préserver un esprit inquisiteur parmi les membres de la faculté, de retenir les membres axés sur la recherche et en recruter d'autres, l'université Brock doit être en mesure d'offrir des programmes autres que la maîtrise en éducation. D'autres facultés se trouvent dans une situation similaire et il faut encourager toute autre faculté qui choisit une telle direction.

6. Pratique réflexive supervisée : un lien entre la formation avant l'emploi et la formation en cours d'emploi

Nous avons insisté sur l'importance de la continuité dans la carrière et présenté les premières années dans la profession comme une période privilégiée pour l'apprentissage. Le système actuel, dans lequel s'opère une transition brutale et inconsidérée entre la période de formation avant l'emploi et l'enseignement, anéantit au départ la notion de continuité. Lorsque des professionnels disent qu'ils ont appris «sur le tas», ils veulent habituellement dire qu'ils ont appris par tâtonnements. Le problème est que la méthode d'apprentissage au pifomètre donne souvent de piètres résultats dans les premières années. Ou bien les apprentis nagent ou ils coulent, ils gaspillent leur énergie et s'en tirent avec peine; ils ne peuvent profiter des conseils de professionnels expérimentés et n'ont pas accès à des cadres conceptuels qui les aideraient à interpréter les situations, à prendre des mesures et à en examiner les effets. De nouvelles approches aux programmes concomitants et consécutifs de formation avant l'emploi peuvent, comme nous l'avons décrit précédemment, assurer un début prometteur, mais ce n'est là qu'un début. Une certaine forme d'induction est nécessaire pour tous les nouveaux venus dans la profession d'enseignant à temps plein.

Pour les raisons mentionnées ci-dessus, des périodes d'induction et d'apprentissage structurées et supervisées forment une partie nécessaire de nos recommandations.

La pratique réflexive supervisée est un exemple particulier de pratique réflexive. C'est ainsi que nous définissons le fait pour un enseignant ou une enseignante et son entourage professionnel de coopérer dans le but d'améliorer leur exercice de la profession. Nous faisons référence à trois phases définies : la pratique de l'enseignement, l'induction et l'apprentissage. La «pratique de l'enseignement» a lieu au cours de la formation avant l'emploi et, à la lumière des recommandations présentées dans ce rapport, peut servir à définir l'année tout entière (voir le programme-exemple ci-dessus) ou, comme ce serait probablement le cas pour la plupart des facultés, une certaine partie, ou des composantes étalées sur plusieurs années, comme dans les programmes concomitants et coopératifs. Nous faisons la distinction entre «induction» et «apprentissage» car, traditionnellement, un «apprenti» ou une apprentie se définit comme un débutant ou une débutante qui travaille avec un(e) maître pour apprendre des aptitudes spécifiques et acquérir des compétences particulières par le biais d'un processus de modélisation, tandis que «l'induction» se rapporte à la familiarisation avec la profession en tant qu'entité, et se déroule non seulement sous la direction d'un maître «enseignant-conseiller» ou une maître enseignante-conseillère, mais par le contact avec d'autres professionnels, administrateurs et personnel de l'université. Par exemple, l'apprentissage est particulièrement appréciable en éducation pour l'enseignement d'aptitudes spéciales comme l'administration et la supervision, et pour apprendre à enseigner des disciplines spéciales comme les sciences de niveau de base, et ainsi de suite. Ayant défini la formation avant l'emploi au chapitre 5, nous définissons maintenant l'induction et l'apprentissage et nous faisons des recommandations à leur propos.

Des programmes d'induction et d'apprentissage judicieusement conçus offriraient aux enseignants une manière particulièrement efficace de commencer dans la profession, tout en faisant découvrir les enseignants au rendement exceptionnel qui agiraient à titre d'enseignants-conseils.

En ce qui concerne l'induction, le problème d'admettre les enseignants dans la pratique professionnelle reçoit actuellement une attention considérable partout au monde. Comme nous l'avons dit au chapitre 2, les diplômés des programmes de formation des enseignants avant l'emploi ne sont tout simplement pas prêts à prendre en main des charges d'enseignement complètes. Cependant, cette constatation a deux corollaires que l'on néglige souvent. Premièrement, le salaire des enseignants débutants est trop élevé par rapport à celui des enseignants expérimentés. Deuxièmement, les élèves ne reçoivent pas toujours la qualité d'enseignement à laquelle ils ont droit lorsque les conseils scolaires engagent à plein temps des débutants et leur confient, sans supervision, la direction de classes à plein temps. Le premier de ces points a fait l'objet de critiques lors de la publication du rapport préliminaire. Cependant, il nous est difficile de croire que la seule distinction entre un enseignant ou une enseignante inexpérimenté(e) et un enseignant ou une enseignante expérimenté(e) se mesure par les écarts de salaires. De façon générale, une personne ne devrait pas commencer à enseigner à temps plein sans avoir reçu au préalable, durant leur expérience pratique d'enseignant, une supervision.

Recommandation 6.1

> Qu'il y ait une période de stages répartis sur deux ans, définie comme l'équivalent de dix mois à plein temps et qu'il y ait désignation à un poste d'enseignant à mi-temps, dans chacune des deux années.

Les stagiaires détiendraient un permis d'enseignement temporaire et seraient des membres en règle des fédérations d'enseignants. Ils recevraient un salaire dont le montant est à déterminer (voir la section ci-dessous sur les conséquences financières). Les stagiaires seraient qualifiés pour l'enseignement par le biais du permis temporaire et enseigneraient sous la supervision générale d'un enseignant-conseil ou d'une enseignante-conseillère. Il y a des considérations pratiques. D'abord, dans le cas de ceux qui seraient embauchés comme enseignants, il faudrait organiser une structure qui laisserait place aux horaires à mi-temps. Cette organisation serait plus facile à réaliser au niveau secondaire. Au niveau primaire, il existe déjà dans la province de nombreux exemples de nominations à un poste d'enseignement partagé, bien que tout nouvel arrangement devra être soigneusement organisé. Deuxièmement, si un diplômé ou une diplômé n'obtenait pas de poste d'enseignant, il faudrait prendre des dispositions pour qu'il ou elle puisse satisfaire à l'exigence de ces stages répartis sur deux ans. Ce choix pourrait être facilement organisé et fournirait la voie possible d'un poste d'enseignement permanent dans les conseils où les stages auraient lieu. Il serait également possible que les étudiants n'ayant pas obtenu un poste combinent leurs stages à un emploi d'adjoint ou d'adjointe à un enseignant ou à une enseignante (recommandation 1.4). On pourrait établir des programmes spéciaux avec une compensation financière appropriée, afin de donner l'expérience des stages à ceux qui n'obtiennent pas un poste d'enseignement immédiatement.

L'optique du programme de stages serait la pratique réflexive supervisée, sous la direction d'un ou de plusieurs enseignants-conseils et du personnel de l'université. La période des stages serait consacrée au développement de la compétence professionnelle par l'entremise de l'enseignement pratique, de l'observation et de la réflexion. La pratique à l'école serait complétée par des séminaires organisés par les facultés d'éducation. Les stagiaires exploreraient plus en profondeur les aspects de la pratique qui n'auraient été que brièvement présentés au cours de l'année de formation avant l'emploi. Il y a des aptitudes, des sujets et des questions qu'il est plus approprié d'aborder dans le «laboratoire» que représentent les conseils scolaires locaux et les classes. De tels programmes permettraient à chaque conseil scolaire local ou régional de mettre l'accent sur ses propres priorités, qui varient selon la nature des écoles, en fonction des facteurs suivants : milieu urbain ou rural, appartenance au réseau public ou séparé, anglophone ou francophone et ainsi de suite. Le changement vers une optique axée sur l'emploi est nécessaire pour que les stagiaires commencent à se voir comme des professionnels engagés dans la pratique.

Le programme de stages, encore plus que le programme de formation avant l'emploi, exige des efforts de collaboration de toutes les principales parties concernées, facultés d'éducation, conseils scolaires, fédérations et enseignants-conseils dans les écoles. Tel que l'a fort bien dit une présentation, «la formation des enseignants se conçoit comme une vie professionnelle constamment renouvelée dans le cadre scolaire». Les stages établissent le modèle de toute la carrière. Même si les stages étaient basés dans les écoles, nous envisageons que plusieurs organismes s'engageraient dans le développement du contenu du programme. Le cadre général pourrait être conçu par le C.O.F.E., et les consortiums locaux aideraient à déterminer l'accent qui serait mis au niveau local.

Plusieurs présentations ont soulevé des questions sur le coût des programmes d'induction et de stages qui sont proposés dans le document de prise de position. Ces questions sont légitimes et importantes, en ceci qu'un programme d'induction comporterait des coûts substantiels (voir ci-dessous). Cependant, beaucoup de ceux qui ont rejeté les propositions relatives aux programmes de stages ont suggéré, comme autre solution, une année supplémentaire de formation avant l'emploi, reprenant la proposition présentée en 1983 par les doyens des facultés d'éducation. Cette solution coûterait tout aussi cher et elle aurait selon nous un impact moins durable.

Comme il est généralement admis, le programme de formation avant l'emploi est trop chargé. Plus fondamentalement, nous croyons qu'il serait erroné de présumer que le programme de formation avant l'emploi pourra un jour être capable de couvrir et de prévoir tous les besoins et toutes les situations des diverses communautés d'aujourd'hui et de demain. C'est au moment de la période d'induction que l'on peut examiner en profondeur beaucoup de questions spéciales. Le programme de la période d'induction peut et devrait englober les besoins de développement professionnel inhérents à l'enseignement dans les écoles séparées, francophones, privées ou semi-privées, aux milieux multiculturels, aux populations autochtones, aux collectivités rurales, urbaines et autres.

Défini comme l'une des activités qui doit avoir lieu durant la période d'induction, l'apprentissage serait idéal pour initier les enseignants aux domaines requérant des besoins spéciaux. Ce déplacement des éléments de la formation avant l'emploi signifie que les responsabilités formelles des facultés s'étendront à la période d'induction, en collaboration avec les écoles. Nous souhaiterions la création d'une variété de modèles, mais tous les programmes devraient comprendre à la fois du contenu théorique et du contenu pratique. Les activités du programme d'induction prendraient place et dans les universités et dans les écoles.

Les enseignants débutants auraient l'occasion de travailler, pendant de courtes périodes, aux côtés d'enseignants expérimentés et innovateurs. Nous suggérons que ces stages d'apprentissage aient lieu dans des écoles différentes de celles où les jeunes enseignants travaillent habituellement. Le temps total, par exemple, pourrait équivaloir à dix pour cent des jours d'enseignement habituels. Une grande partie de ce temps pourrait être représenté par les journées de perfectionnement professionnel régulièrement assignées.

Nous nous rendons compte qu'il faut bien examiner certains aspects du système d'attribution des brevets qui est proposé, comme par exemple les ententes interprovinciales ou encore, le cas des diplômés qui sont prêts à entrer en fonction, mais qui n'obtiennent pas un emploi immédiatement, et les autres questions du genre. Cependant, l'initiation au travail et l'apprentissage sont essentiels à la constitution d'un corps enseignant efficace.

Recommandation 6.2

> Que les enseignants reçoivent un certificat d'enseignement temporaire après leur année de formation dans les facultés d'éducation, et que le certificat d'enseignement permanent soit accordé lorsque le candidat aura suivi avec succès le programme de stages.

Nous imaginons que dans des circonstances normales, on décernerait aux enseignants, selon les arrangements, un brevet d'enseignement permanent deux ans après l'obtention de leur diplôme de baccalauréat en éducation, après avoir suivi avec succès leur programme de stages.

Nous croyons que les personnes qui possèdent des expériences étendues reliées à l'enseignement devraient pouvoir demander une réduction du nombre de mois de stages requis. Il s'agit d'une possibilité qui est devenue particulièrement importante au cours des dernières années, car il y a de plus en plus de candidats à la profession d'enseignant qui ont mené une carrière dans un autre domaine.

Nous croyons aussi que la période de stages aurait un effet marqué de présélection. Comme nous l'avons déjà mentionné, les critères d'admission sont trop faibles pour que l'enseignant ou l'enseignante novice, l'université, les conseils ou la profession puissent s'y fier. Il y aurait lieu d'effectuer une présélection plus rigoureuse que celle qui se fait en ce moment. De l'aveu général, le fardeau de l'effort au cours de l'année équivalente au stage devrait être abandonné au profit d'une pratique réflexive supervisée qui favoriserait ainsi l'amélioration des aptitudes à l'enseignement. Et, dans la plupart des cas, les candidats qui ne seraient pas

aptes à enseigner seraient identifiés beaucoup plus tôt, comme ce serait le cas si on mettait en pratique certaines des recommandations que nous avons formulées dans la section précédente. Mais la période de stages devrait aussi en être une au cours de laquelle on conseillerait aux candidats qui ne sont pas doués de se retirer. La période de stages ne devrait pas être qu'une période d'attente avant l'octroi d'un certificat permanent.

Recommandation 6.3

> Que les programmes d'initiation au travail soient dirigés au moyen d'ententes conjointes entre les conseils scolaires, les membres de la profession et les universités locales, en obtenant la collaboration des consortiums locaux.

Pour terminer sur une note plus générale, nous suggérons que le genre de stages d'initiation au travail et d'apprentissage dont nous avons discuté ne soit pas réservé uniquement aux enseignants débutants. Il y aurait lieu d'adopter ce modèle à toutes les catégories de professionnels de l'éducation : surintendants, directeurs, conseillers et coordonnateurs. On devrait organiser des stages d'apprentissage pour la planification des programmes, le développement professionnel, l'administration à tous les niveaux et pour les enseignants qui changent de domaine de spécialité, de sujets et de paliers d'enseignement. Par exemple, le poste de directeur-adjoint, qui se définit maintenant comme la première étape dans une structure hiérarchique élevée, pourrait recevoir un apprentissage sous la direction d'un administrateur-enseignant ou une administratrice-enseignante.

Recommandation 6.4

> Que les stages d'apprentissage soient conçus pour les rôles professionnels de directeur ou de directrice d'école, de superviseur ou de superviseure, de directeur ou de directrice, de conseiller ou de conseillère et de coordinateur ou de coordinatrice, ainsi que davantage de stages d'apprentissage ad hoc soient prévus lorsque les enseignants changent de domaine de compétences.

Recommandation 6.5

> Que les enseignants précis soient désignés d'un titre approprié comme enseignant-conseil ou enseignante-conseillère pour la période d'initiation au travail (et aussi pour l'année de formation avant l'emploi). Il faudra libérer des périodes dans les horaires de travail des enseignants-conseils et voir à leur formation.

Le terme enseignant-conseil (ou un autre terme tout aussi approprié) devrait remplacer le terme actuel enseignant associé car cette position est devenue pénible et généralement peu enrichissante. Une autre raison d'abandonner l'appellation enseignant associé est qu'elle crée une confusion avec la classification des professeurs d'université impliquant un statut de deuxième classe, et dans le cas présent, nous voulons mettre l'accent sur la compétence à l'intérieur de la profession. Un grand nombre d'enseignants-conseils travailleraient dans des écoles cliniques et, par conséquent, participeraient au programme de formation avant l'emploi,

et jouerait un rôle prépondérant durant la période d'initiation au travail. Ce serait en fait des professeurs d'enseignants qui assumeraient les mêmes responsabilités que les membres des facultés d'éducation en dirigeant des séminaires et en faisant des observations, en accordant une aide individuelle et en procédant à l'évaluation des enseignants stagiaires. Les programmes de formation en cours d'emploi seraient mis sur place régionalement par les enseignants-conseils. Le M.A.E. révisé (recommandation 4.4) serait une possibilité, mais non la seule.

Plus généralement, nous envisageons les fonctions des enseignants-conseils et autres questions connexes non pas seulement comme des activités individuelles mais aussi comme un phénomène organisationnel. Le travail des enseignants-conseils, du personnel affecté aux programmes d'induction et des autres membres du personnel de soutien interne et externe porterait essentiellement sur les objectifs des écoles, des conseils scolaires et de la province, tels qu'établis par les responsables au niveau local. L'exécution et l'intégration de ces tâches multiples requéreront beaucoup de puissance de la part de cette concentration.

Nous proposons que les enseignants-conseils aient un statut et un salaire comparable aux directeurs d'écoles et aux agents de supervision et que, dans tous les cas appropriés, ils soient employés sur contrat de douze mois. Durant les mois d'été, les enseignants-conseils assumeraient des responsabilités de la même façon que des agents de supervision et des directeurs d'école. Nous supposons qu'ils contribueraient à diverses tâches comme l'élaboration des programmes, la création de politiques de programmes dans les écoles et conseils scolaires; à la planification de programmes d'initiation au travail proposés; à la direction de séminaires pour des enseignants-stagiaires potentiels (certaines universités situées hors de la province offrent des programmes de ce type aux enseignants-stagiaires); et qu'ils s'adonneraient à des activités favorisant leur propre perfectionnement professionnel.

Les choix de programmes et les possibilités financières

À l'origine, le présent rapport avait été conçu en s'intéressant à ce qui pourrait constituer une éducation de qualité. Les programmes proposés sont fondés sur les résultats de recherches, les programmes de formation des enseignants de partout dans le monde, et sur le statut et les besoins perçus de la formation des enseignants en Ontario. Nous croyons que le genre de système proposé parviendrait mieux que les autres solutions envisagées à atteindre l'objectif d'offrir la meilleure éducation possible aux élèves de nos écoles.

À part le maintien du statu quo, les deux principales solutions qui nous ont été soumises ont été les suivantes : prolonger à deux ans le programme actuel de formation avant l'emploi et obliger les enseignants à retourner à l'université pour obtenir une maîtrise en éducation après deux années ou plus d'enseignement. Les deux idées ont leurs mérites et exigent tous deux une année supplémentaire de formation pour les enseignants, avant l'obtention du diplôme dans un cas, et au 2^{e} cycle dans l'autre cas. Contrairement au nôtre, ces deux projets reposent

entièrement sur les universités. L'avantage le plus important de notre proposition est son potentiel d'augmenter le niveau général de compétence de la profession d'enseignant. Nos propositions auraient un résultat caché qui ne coûterait rien : les enseignants qui sont déjà en fonction recevraient eux-mêmes de l'enseignement. Ses bénéficiaires ne sont pas uniquement les nouveaux enseignants, mais tout le personnel scolaire actuel. Nous avons voulu mettre au point un projet qui bénéficierait à tous les élèves du système scolaire de la province, et non pas seulement à ceux qui ont un enseignant ou une enseignante fraîchement diplômé(e) d'une faculté.

Lorsque nous avons été satisfaits des mérites comparatifs théoriques et pratiques de nos propositions, nous avons été confrontés au fait qu'il est possible de réaliser ces propositions en visant divers niveaux de qualité, ce qui présentera donc des conséquences plus ou moins grandes sur les coûts. Cela ressemble en quelque sorte à la décision de devenir propriétaire d'une maison. Une fois cette décision prise, on peut décider de vivre dans une maisonnette où il n'y a qu'une seule pièce et qui ne coûte pas cher ou encore, on peut décider de vivre dans un château et payer très cher.

Nous avons beaucoup réfléchi à la question des coûts, car finalement, les idées, les programmes et les aspects financiers s'imbriquent tous les uns dans les autres. Nous avons discuté de propositions importantes sur les coûts avec le Comité d'organisation pour la réforme de la formation des enseignants. Voici[9] les principaux sujets qui ont été abordés, identifiés par le numéro de la recommandation :

. 1.1 : Centre des enseignants

. 1.4 : Auxiliaires qui pourraient offrir des services de soutien aux enseignants et qui se chargeraient du travail de bureau.

. 3.1 : Consortiums locaux

. 3.2 : Conseil ontarien pour la formation des enseignants

. 6.1 : Programme de stages

. 6.5 : Enseignants-conseils

À partir des discussions, il est clair que même si on adoptait des suggestions précises sur les programmes, les évaluations de coûts pourraient se révéler tout à fait erronées, étant donné que le choix d'une solution peu onéreuse ou luxueuse pourrait en définitive prévaloir. La multiplication par deux du nombre d'enseignants-conseils augmenterait radicalement les coûts;

---

9 Nous avons préparé un document informatif de travail à l'intention du Comité d'organisation de la réforme de la formation des enseignants. Ce document renferme une série d'évaluations sur les coûts en dollars des diverses solutions possibles.

mettre en place le système d'enseignants-conseils sans leur donner de compensation salariale réduirait considérablement les coûts. Chaque choix a des conséquences sur le programme et partant, sur l'éducation des enfants de l'Ontario. Par exemple, le fait de désigner des enseignants «enseignants-conseils» sans leur donner une rémunération supplémentaire pour ce travail ne produirait aucun avantage éducatif pour les enfants.

Il faudra prendre des décisions importantes sur la formule d'allocation de fonds et sur les bénéficiaires de ces fonds. À cet égard, les parties importantes sont les facultés, les conseils de l'éducation, les consortiums locaux et le Conseil ontarien pour la formation des enseignants. Il ne fait aucun doute que certaines décisions suivront de façon logique. Certaines, particulièrement avec l'introduction des consortiums locaux et du C.O.F.E., comporteront des considérations politiques et relatives à la collaboration.

De nombreuses décisions devront être prises qui n'ont à voir ni aux programmes, ni aux aspects financiers. Il s'agit de décisions relatives à l'introduction équilibrée et opportune d'un ensemble complexe d'idées et de programmes. Par exemple, les programmes coûteux comme celui des stages peuvent être introduits progressivement aux endroits où l'on a présenté des propositions intéressantes de mise en application. D'autres programmes peu coûteux devront peut-être s'assortir au départ de subventions destinées à encourager les approches expérimentales à coûts modiques. Les dispositions administratives proposées pour les écoles en est un exemple.

Globalement, nous croyons qu'il serait possible d'accomplir beaucoup avec un investissement financier comparativement modeste. L'Ontario pourrait se doter de l'un des programmes de formation des enseignants les plus innovateurs au monde. Ce programme se distinguerait non seulement par la façon dont il assurerait la formation et l'induction dans la profession des nouveaux enseignants, mais également par sa possibilité de restructurer le milieu de travail et de relier la formation en cours d'emploi et la formation avant l'emploi en un continuum qui permettrait le perfectionnement continu de la profession d'enseignant, avec les conséquences correspondantes sur la qualité de l'éducation dispensée dans les écoles de l'Ontario.

Conclusion

Nous n'allons pas tenter de revenir sur le contenu du rapport au complet. Une façon de voir le continuum proposé est représentée dans le schéma 2. Nos propositions sont conçues pour servir la profession de l'enseignement par une maîtrise progressive des responsabilités complexes qu'elle implique. De plus, si on les mettait en pratique, elles auraient pour effet de placer l'Ontario au premier rang, au pays comme à l'étranger, dans le domaine de la formation des enseignants, une position qu'il n'a pas en ce moment.

Soulignons que ce document est un cadre de travail propice à l'action. Son but est de stimuler le débat mais aussi de permettre de passer immédiatement à l'action. Beaucoup de dilemmes et de difficultés jalonnent la route de la réforme de la formation des enseignants. Nous croyons que

la version préliminaire de notre rapport a contribué à ce que l'orientation de la formation des enseignants en Ontario fasse l'objet d'une considération attentive et dynamique. Nous avons assurément modifié nos propres positions au cours des quelques derniers mois, et nous avons beaucoup gagné à écouter les discussions et à y participer. Nous espérons que les débats se poursuivront, dans le contexte toutefois des nouvelles élaborations de programmes et des réformes nécessaires des politiques.

Comme nous l'avons dit plus tôt, nous n'avons pas essayé de traiter toutes les questions qui nous ont été soumises. Nous n'avons pas encore évalué précisément les implications financières de nos recommandations. Notre discussion et nos suggestions sur le financement indiquent la direction que de telles considérations devraient, à notre avis, suivre. Nous réitérons que flexibilité et diversité demeurent des facteurs importants dans tous les stages du continuum.

En chinois paraît-il, le mot «crise» signifie également «chance» et vice-versa. La formation des enseignants n'est pas en situation de crise en Ontario, mais le hasard veut qu'un concours de circonstances nous offre une chance unique de tendre vers l'excellence. Il faut espérer que nous saurons en profiter.

Epilogue

Après la réception du rapport final des chercheurs, la tâche du Comité était alors de rassembler tous les renseignements recueillis pour établir les orientations du changement. En raison de la complexité des questions, et surtout en raison de la diversité des groupes d'intérêt clés dont la collaboration serait essentielle pour résoudre les questions - la communauté universitaire, les associations professionnelles, les conseillers scolaires et les pouvoirs publics - on a jugé qu'une autre série de consultations était nécessaire. Ces consultations, en effet, permirent d'examiner l'applicabilité des orientations proposées, ainsi que d'y apporter la dernière main et d'établir de nouvelles orientations, le cas échéant. En conséquence, 65 membres furent invités à participer à une conférence de deux jours, qui eut lieu au printemps de 1988, pour collaborer au contenu du rapport final. À la suite de cette conférence, le Comité a terminé son travail et a fait entreprendre une étude sur l'offre et la demande des enseignants (Smith, 1989).

Le Rapport final du Comité d'enquête sur la formation des enseignants, septembre 1988 soumis au gouvernement contient les recommendations suivantes.

7. ADMINISTRATION

Recommandation 7.1

On recommande qu'un conseil consultatif provincial appelé le Conseil ontarien pour la formation des enseignants (COFE) soit créé d'ici le 1er septembre 1989.

Recommandation 7.2

On recommande que le Conseil soit formé de 16 membres qui seront nommés par le ministre de l'Éducation en consultation avec le ministre des Collèges et Universités. Il devrait y avoir quatre membres choisis parmi chacun des quatre groupes prenant part à la formation des enseignants : les universités (trois représentants de l'OADFE, un représentant du CUO), la Fédération des enseignants de l'Ontario (deux représentants de la Fédération des enseignants, deux représentants indépendants), les pouvoirs publics (trois représentants du ministère de l'Éducation, un représentant du ministère des Collèges et Universités), les conseils scolaires (deux représentants du Conseil des conseillers scolaires de l'Ontario, deux représentants des organismes d'agents de supervision). En nommant ces membres, on devrait représenter les intérêts religieux, linguistiques et régionaux.

Recommandation 7.3

On recommande que le ministre de l'Éducation en consultation avec le ministre des Collèges et Universités nomment un directeur général à plein temps et un adjoint à ce directeur général. Le directeur général et son adjoint siégeront de droit au conseil. De plus, on recommande d'employer le personnel approprié, les secrétaires et les ressources financières (y compris le financement de la recherche) nécessaires pour permettre au conseil de remplir son mandat.

Recommandation 7.4

On recommande que le mandat du conseil soit d'informer le ministre de l'Éducation et le ministre des Collèges et Universités en ce qui concerne les points suivants :

A) tout ce qui se rapporte à la délivrance du brevet d'enseignement;
B) les politiques et règlements concernant les admissions aux établissements de formation des enseignants, les programmes de formation initiale, les programmes de stage et les programmes en cours d'emploi;
C) le processus de révision des programmes nouveaux et actuels aux niveaux de la formation initiale, de la formation en cours d'emploi et des études supérieures;
D) la planification stratégique et l'établissement des priorités en général; le rapport annuel concernant l'offre et la demande d'enseignants en particulier;
E) le financement des projets de recherche relatifs à la formation des enseignants.

On recommande de plus que le COFE :

F) favorise l'amélioration de la coordination et du dialogue au sein des groupes participant à la formation des enseignants et formule les éléments du continuum de la formation des enseignants; et
G) crée un climat d'innovation et d'amélioration continuelle de la formation des enseignants.

Recommandation 7.5

On recommande que le COFE soit sensible aux préoccupations de la formation des enseignants relatives aux caractéristiques et besoins particuliers des enseignants franco-ontariens, particulièrement dans leurs efforts pour favoriser et préserver l'identité culturelle et linguistique.

Recommandation 7.6

On recommande que :

A) le Conseil ontarien des affaires universitaires (COAU) consulte le COFE en ce qui concerne la révision des nouveaux programmes et des programmes actuels de formation des enseignants avant de faire des recommandations au ministre des Collèges et Universités; et

B) le Conseil ontarien des études supérieures (COES) consulte le COFE en ce qui concerne les études supérieures, comme il convient, avant de faire des recommandations au COAU.

Recommandation 7.7

On recommande qu'en plus de préparer un rapport annuel, le directeur général du COFE présente des rapports régulièrement aux sous-ministres des deux ministères.

Recommandation 7.8

On recommande que la responsabilité principale de la formation des enseignants soit confiée au ministère de l'Éducation, et qu'une direction distincte de formation des enseignants soit créée dans ce ministère. Cette direction de la formation des enseignants travaillerait en étroite collaboration avec le personnel du COFE et la faculté de chaque établissement de formation des enseignants.

Admissions

Recommandation 7.9

On recommande que le COFE contrôle les procédures d'admission, fasse des rapports sur les pratiques et les innovations importantes, ainsi que des recommandations à ce sujet.

Recommandation 7.10

On recommande que le COFE étudie la possibilité d'établir un ensemble de prérequis et de corequis pour le diplôme de premier cycle en vue de recommander que pour l'année scolaire 1995, de tels cours soient nécessaires pour entreprendre ou obtenir un baccalauréat en éducation.

Recommandation 7.11

On recommande que la norme de calcul de la moyenne scolaire soit établie par le COFE en consultation avec les facultés d'éducation.

Recommandation 7.12

On recommande que le COFE établisse un profil d'expérience qu'on utiliserait dans le cadre de la procédure d'admission.

Recommandation 7.13

On recommande que le COFE étudie la faisabilité de projets visant à mettre au point et à prouver l'efficacité des outils d'évaluation de l'aptitude à enseigner des candidats anglophones et francophones. Si les résultats de ces projets s'avèrent concluants, on recommandera les outils aux facultés d'éducation qui les utiliseront dans le cadre de la procédure de sélection.

Recommandation 7.14

On recommande que le COFE fasse un rapport annuel sur les conditions de l'offre et de la demande des enseignants à court et à long terme dans la province de l'Ontario.

Recommandation 7.15

On recommande que le COFE, en collaboration avec les facultés, soit chargé de trouver des moyens pour répondre aux besoins en enseignants des domaines ou des niveaux où la demande est élevée.

Programme de préparation des enseignants (Formation initiale et stage)

Recommandation 7.16

On recommande que les établissements de formation des enseignants adaptent leur programme de formation initiale et y incluent ce qui suit :

- le contexte de l'enseignement;
- les bases de l'enseignement et de l'apprentissage;
- la pédagogie;
- l'étude du programme;
- l'expérience pratique.

Recommandation 7.17

On recommande que les facultés d'éducation en conjonction avec les conseils scolaires et leurs professeurs associés, et avec l'appui des associations professionnelles, élaborent des stratégies pour veiller à ce que le stage soit approprié et reflète les programmes de formation initiale, et que ces stratégies soient présentées au COFE qui en fera l'étude, l'analyse et la diffusion.

Recommandation 7.18

On recommande que le COFE en consultation avec les conseils scolaires, les facultés d'éducation et les associations professionnelles recherchent des façons de définir des critères de sélection pour les professeurs associés, leur préparation et d'obtenir la reconnaissance (à la fois professionnelle et financière) de leur contribution inestimable à la profession.

Recommandation 7.19

On recommande que le COFE entreprenne des études pour :

A) déterminer l'éventail de programmes et de ressources disponibles par l'intermédiaire des facultés et des collèges communautaires (Collèges d'arts appliqués et de technologie de l'Ontario) dans des domaines tels que l'enseignement primaire et les études techniques;
B) déterminer comment les ressources des collèges d'arts appliqués et de technologie de l'Ontario peuvent être utilisées pour aider les facultés à préparer les enseignants; et
C) déterminer s'il serait possible de mettre l'accent sur les premières années du cycle primaire et le cycle primaire pendant l'année de formation initiale.

Recommandation 7.20

On recommande que le COFE étudie des méthodes permettant d'augmenter le taux de participation des étudiants autochtones dans les programmes de formation des enseignants.

Recommandation 7.21

On recommande que, d'ici septembre 1995, le stage fasse partie du programme de formation des enseignants; les conseils scolaires en seront dispensés en cas de circonstances exceptionnelles. Durant les années qui s'écoulent entre temps, on devrait offrir des encouragements individuels aux stages qui s'organiseraient. Le COFE sera responsable de la mise sur pied, de la sélection et des critères d'évaluation de ces stages.

Recommandation 7.22

On recommande que pendant l'année du stage 80 pour 100 du temps soit consacré à l'enseignement et 20 pour 100 au perfectionnement professionel.

Recommandation 7.23

On recommande que le COFE en collaboration avec les conseils scolaires, les facultés d'éducation et les associations professionnelles recherchent des manières de définir des critères de sélection et la préparation des enseignants mentors.

Recommandation 7.24

On recommande que le gouvernement de l'Ontario assume les coûts supplémentaires engagés pour le lancement et la mise en oeuvre intégrale du programme de stage.

Formation en cours d'emploi

Recommandation 7.25

On recommande que le COFE mette au point, à l'intention de la communauté des enseignants, une base de données à jour sur les activités actuelles et la recherche sur le perfectionnement professionnel, des programmes efficaces de formation en cours d'emploi, et prévoit des sources de financement pour la formation en cours d'emploi.

Recommandation 7.26

On recommande que le COFE offre des mesures d'encouragement pour faciliter la participation des enseignants qui exercent leurs fonctions dans des projets de recherche en milieu de travail.

Recommandation 7.27

On recommande que le COFE révise en collaboration avec les organismes appropriés, les règles d'admission aux programmes et l'accessibilité de programmes d'études supérieures destinés à tous les enseignants. On devrait prêter particulièrement attention aux problèmes relatifs au refus d'accès en raison de l'éloignement ou de la langue.

Recommandation 7.28

On recommande que le COFE enquête et fasse un rapport sur les centres des enseignants existants, dans l'intention d'aider les enseignants, les écoles et les conseils scolaires à établir et à développer des centres appropriés à leur situation.

Recommandation 7.29

On recommande que le COFE étudie les programmes de perfectionnement professionnel collectif actuels et les pratiques à travers la province pour faire des recommandations en ce qui concerne la mise en oeuvre des politiques principales portant sur les programmes lancés dans la province.

Recommandation 7.30

On recommande que le COFE s'attache en priorité à renforcer et à parfaire le système de cours de qualifications additionnelles, en particulier en ce qui concerne : l'étude et l'évaluation des cours offerts dans chaque domaine; l'élaboration d'un cours en collaboration pour répondre aux besoins naissants; la préparation du matériel-ressource et de manuels pour chacun des cours de qualifications additionnelles; la résolution des problèmes relatifs à la disponibilité des cours et à l'accès aux cours; et autres préoccupations pertinentes.

Étude et approbation des programmes

Recommandation 7.31

On recommande que les programmes existants de formation des enseignants soient examinés régulièrement, la fréquence devant être établie par le COFE. Ce dernier, en consultation avec les facultés et le CUO, établira les critères et les procédures à suivre pour ces études, et pour la publication des conclusions.

Recommandation 7.32

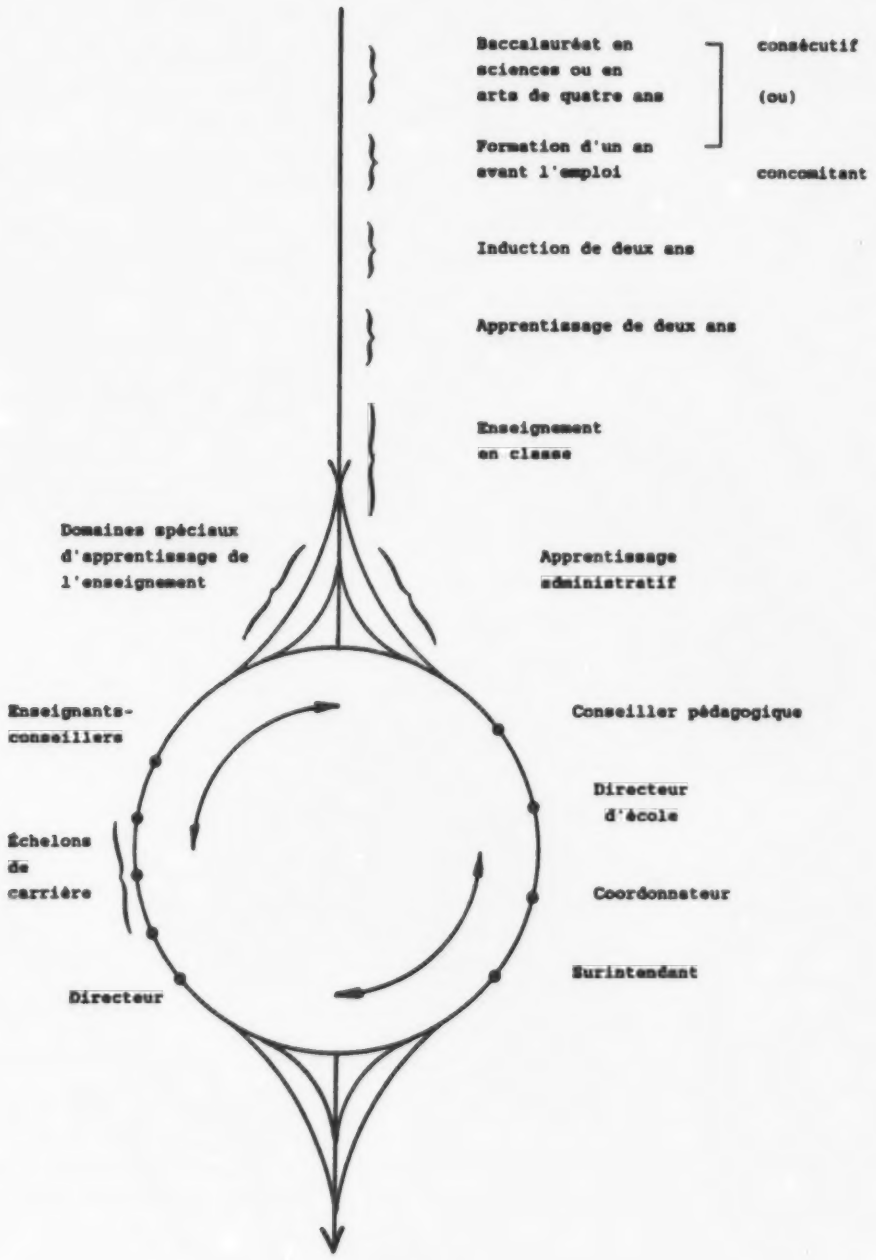
On recommande que les propositions de nouveaux programmes ou de programmes plus complets qui exigent l'approbation du Conseil ontarien des affaires universitaires soient approuvées par le COFE avant d'être soumis au COAU. Toute proposition ou COAU devrait comprendre les vues et recommandations du COFE et de l'université concernée.

Recommandation 7.33

On recommande que la qualité des programmes d'études supérieures continue à être revue par le CESO. Toutefois, en raison de ses responsabilités en matière de formation des enseignants, le COFE conseillera le CESO sur :

- les besoins spéciaux et les circonstances de la formation des enseignants;
- les critères à utiliser et les conseillers spéciaux à employer pour l'examen des programmes d'études supérieures;
- les conditions d'admission aux programmes d'études supérieures; et
- l'offre et la demande de diplômés d'études supérieures.

Schéma 2 : Le continuum de la formation des enseignants



Références

Association ontarienne des doyens de faculté d'éducation (1983). Future Directions in Preservice Teacher Education in Ontario.

Berg, Donna Lee (1978). Teachers' centres: A report based on the literature. Bulletin d'information n° 11, préparé pour le groupe de travail sur les programmes, présidé par F. Michael Connelly pour la commission sur la baisse des inscriptions scolaires en Ontario, Commissaire R.W.B. Jackson, 152 p.

Connelly, F. Michael (1987). Ontario Science Education Report Card: Canadian National Comparisons. Toronto, ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Conseil des Universités de l'Ontario (1986). Report of the Appraisals Committee - Section I to the Ontario Council on Graduate Studies Periodic Appraisals - Programmes in Education, Toronto.

Ontario, ministère de l'Éducation (1983). Les écoles de l'Ontario aux cycles intermédiaire et supérieur. La préparation au diplôme d'études secondaires de l'Ontario, 1984. (Toronto, Imprimeur de la Reine, (1983)). Titre abrégé : Les écoles de l'Ontario.

Schön, Donald A. (1987). Educating the reflective practitioner. San Francisco, Jossey-Bass Inc.

Annexe 1 : Les facultés d'éducation en Ontario

Annexe 2 : Liste des personnes et des organismes qui ont répondu au document de prise de position sur la formation des enseignants

Personnes («P»)

P-1. Allen, G.R., directeur, McGregor Easson Elementary School, Ottawa

P-2. Ambury, George G., Faculté d'éducation, Université Queen's, Kingston

P-3. Amenta, S.A., 46, chemin Beacon, Scarborough (Ontario)

P-4. Balfour, Keith, directeur, Dutroon Central School, Duntroon (Ontario)

P-5. Beatty, John, surintendant des services éducatifs, Conseil de l'éducation de Carleton, Nepean (Ontario)

P-6. Barnett, Robert C., doyen adjoint, Faculté d'éducation, Collège universitaire Nipissing, North Bay (Ontario)

P-7. Bélanger, W.A., professeur de faculté, Faculté d'éducation, Université d'Ottawa

P-8. Bell, Linda May, étudiante, I.É.P.O., Service des programmes (avec Ralph Magel)

P-9. Boyd, J., Ph.D. (a/s M. R.A. Wollaston), coordinateur, écoles d'aveugles et de sourds

P-10. Brown, J.S., directeur, Conseil des écoles séparées catholiques du comté de Hasting-Prince Edward, Belleville

P-11. Buckingham, A. Bruce, directeur, Stratford Central Secondary School, Stratford

P-12. Butt, Larry, Stratford Northwestern Secondary School, Stratford

P-13. Cachagee, W.L., président, Conseil de la tribu Wabun, Gestion des bandes de la région de Chapleau, Chapleau (Ontario)

P-14. Chan, Betty, 21, Sandbourne Crescent, Willowdale

P-15. Chase, Stephen, Slate Falls Public School, Slate Falls (via Sioux Lookout), (Ontario)

P-16. Coughlin, Michael J., directeur, Holy Rosary School, Belleville

P-17. Dalin, Per, IMTEC, Oslo, Norvège

P-18. Darling-Hammond, Linda, directrice, Education and Human Resources Program, The Rand Corporation, Washington, D.C.

P-19. Dodgson, Janet L., 746, rue Québec, London (Ontario)

P-20. Edwards, Louise, 1094, promenade Cromwell, Ottawa (Ontario)

P-21. Eisner, Elliot, Ph.D., School of Education, Stanford University, Californie

P-22. Freeman, Mac, Ph.D., Faculté d'éducation, Université Queen's, Kingston

P-23. Gabriel, Doreen H., 1533, chemin Colborne, Sarnia (Ontario)

P-24. Gideonse, Hendrik, professeur, College of Education, University of Cincinnati, Ohio

P-25. Greger,Doug, professeur, Faculté d'éducation, Université d'Ottawa

P-26. Griffin, Gary A., doyen, College of Education, University of Illinois at Chicago, Chicago, Illinois

P-27. Harper, Frank, B.W., doyen par intérim, Faculté d'éducation, Université de Western Ontario, Collège Althouse

P-60. Hartleib, C. (voir Pembleton), William Armstrong Public School, Markham

P-29. Heap, Jim, I.É.P.O.

P-30. Hickcox, Edward S., I.É.P.O.

P-31. Hodges, Joan, promenade Trafalgar, R.R. 2, Shanty Bay (Ontario)

P-33. Holmes, Eric, Erin District High School, Erin (Ontario)

P-34. Hopkins, D., Institute of Education, Cambridge, Angleterre

P-35. Huberman, Michael, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, Suisse.

P-36. Hush, John C., 750, Platt's Lane, London (Ontario)

P-37. John, D.G., Ph.D., doyen adjoint (programmes spéciaux), Faculté des arts, Université de Waterloo

P-38. Johnson, A.J., professeur de faculté, Faculté d'éducation, Collège universitaire Nipissing, North Bay (Ontario)

P-39. Jones, Alice, Lansdowne Public School, Sarnia

P-40. Joyce, Bruce, Far West Laboratory

P-41. Kilbourn, Brent, I.É.P.O., Service des programmes

P-42. Kondor, George A., Ph.D., 169, rue Evans, Thunder Bay (Ontario)

P-43. Korchuk, S., agent d'éducation, bureau régional du Centre de l'Ontario, ministère de l'Éducation, Willowdale (Ontario)

P-44. Korteweg, L. Larry, Ph.D., professeur de faculté, Université Lakehead, Thunder Bay

P-45. LaValle, Marcello, St. John Fisher School, Bramalea

P-46. Leithwood, Ken, I.É.P.O.

P-47. Liston, Dan, professeur de faculté, Department of Education, Washington University in St. Louis, St. Louis, Missouri

P-48. McCall, Robert J., directeur d'éducation, Conseil de l'éducation de Timiskamig, New Liskeard (Ontario)

P-49. MacDonald, J.H., directeur, King George School, Conseil de l'éducation du comté de Peterborough

P-50. MacKinnon, Linda, surintendante des écoles, Timmins

P-51. MacMillan, Mary, directrice adjointe, St. Alfred School, Mississauga (Ontario)

P-52. Marshall, Grace P., 12, promenade Lauderdale, Willowdale (Ontario)

P-54. Martin, Jacqueline, professeur de faculté, Faculté d'éducation, Université d'Ottawa

P-55. Meyer, John R., Ph.D., Faculté d'éducation, Université de Windsor

P-56. Nash, Carol, I.É.P.O., département d'histoire et de philosophie

F-71. Paré, François, coordinateur des services en français, Université de Guelph (inscrit sous répliques françaises)

P-58. Paterson, Linda, 1602-33, avenue Rosehill, Toronto (Ontario)

P-59. Patterson, Donald, 100, promenade Graydon Hall, Don Mills (Ontario)

P-60. Pembleton, R., directeur, William Armstrong Public School, Markham

P-60. Pickering, Jeanne (voir Pembleton), William Armstrong Public School, Markham

P-62. Porter, Gene, directeur des services du personnel, Conseil de l'éducation de North York

P-32. Rahn, James W., ministère de l'Éducation de l'Ontario, bureau régional de l'Est de l'Ontario, Nepean (Ontario)

P-63. Ramsay, Peter, département d'éducation, University of Waikato, Hamilton, Nouvelle-Zélande

F-9. Reid, Ghislaine, Faculté d'éducation, Université d'Ottawa

P-65. Robinson, Floyd, I.É.P.O.

P-66. Rodrigues, Vasco D., 779, rue Markham, Toronto (Ontario)

P-67. Ross, John, I.É.P.O., Centre Trent Valley

P-68. Sebena, Michael, R.R. 2, Caistor Centre (Ontario)

P-69. Sheppard, Rosemary, M.S.W., David A. Sheppard, M. math., 291, avenue Kingsdale, Willowdale (Ontario)

P-70. Stagg, Ken, 29, avenue Corley, Toronto (Ontario)

P-71. Stevens, John, Faculté d'éducation, Université de Toronto

P-72. Stock, Martin, R.R. 1, Madoc (Ontario)

P-73. Tamir, Pinchas,Faculté d'éducation et centre d'enseignement des sciences d'Israël, Université Hébraïque, Jérusalem

P-74. Taylor, A.W., Ph.D., doyen d'éducation physique, Université de Western Ontario

P-75. Thiessen, Dennis, Études pédagogiques, Université d'Ottawa

P-76. Thomas, Lewis, L., directeur, Blessed Margherita of Citta'di Castello School, Downsview

P-77. Tisher, R.P., professeur de pédagogie, Monash University, Clayton, Victoria 3168, Australie

P-79. Vanderspek, M.C., 15, rue Victoria, C.P. 205, Norwich (Ontario)

P-80. Wagner, J., Ph.D., professeur de faculté, Collège d'éducation, Université Brock

P-81. Warner, Ronald E., Centre pour le développement et l'orientation des étudiants, Institut polytechnique Ryerson, Toronto

P-82. Watson, Peter, professeur, Faculté d'éducation, Université Queen's

P-83. Weir, Carole A., 905, chemin Front, Kingston (Ontario)

P-84. Whitmore, Linda, directrice adjointe, J.E. Horton Public School & Annex, Barriefield (Ontario)

P-85. Yeates, Marilynn, présidente provinciale, C.A.A.T.S./E.C.E., St. Lawrence College, Kingston

Organismes

Universités, collèges et facultés d'éducation (U)

U-1. Université Brock, Collège d'éducation, St. Catharines (Ontario)

U-2. Conseil des Universités de l'Ontario, Toronto (Ontario)

U-3. Comité exécutif des chefs des départements d'arts appliqués (ACAATAO)

U-4. Université Lakehead, Faculté d'éducation, Thunder Bay (Ontario)

F-4. Université Laurentienne, École des sciences de l'éducation, Sudbury (Ontario)

U-6. Université McMaster, Faculté des sciences de la santé

U-20. Collège universitaire Nipissing, Faculté d'éducation, North Bay

U-7. Facultés d'éducation de l'Ontario (Professeurs de français langue seconde)

U-8. École d'éducation préscolaire Ryerson, Faculté des services communautaires, Institut polytechnique Ryerson, Toronto

U-9. Comité pédagogique des enseignants, Université Lakehead, Faculté d'éducation et Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, Rapport de liaison, Thunder Bay (Ontario)

F-8. Université d'Ottawa (vice-recteur, enseignement, réplique officielle, inscrite sous répliques en français (F))

F-5. Université d'Ottawa, Faculté d'éducation, Ottawa (réplique présentée en français et en anglais)

U-12. Université de Toronto, Faculté d'éducation

U-13. Université de Toronto, Faculté d'éducation, Programme de français langue seconde

U-14. Université de Toronto, Évaluation de la Faculté d'éducation de l'Université de Toronto

U-15. Université de Waterloo, Faculté des arts (Département de français)

U-19. Université de Waterloo, Faculté des arts

U-16. Université de Western Ontario, Faculté d'éducation

U-17. Université de Windsor, Faculté d'éducation

U-18. Université York, Faculté d'éducation

Fédérations d'enseignantes et d'enseignants (FE)

F-1. A.E.F.O., Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens

FE-1. Fédération des associations d'enseignantes de l'Ontario, Toronto (Ontario)

FE-2. Association des enseignants anglophones catholiques de l'Ontario, Toronto (Ontario)

FE-3. Fédération ontarienne des enseignants d'écoles publiques, Toronto

FE-4. F.E.É.S.O., Fédération des enseignants d'école secondaire de l'Ontario, district 31, Sudbury

FE-5. Fédération des enseignants d'école secondaire de l'Ontario, Toronto

FE-6. Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, Toronto

Conseils scolaires/Comités (CS)

CS-1. Conseil de l'éducation de la ville de Hamilton

CS-2. Conseil de l'éducation de la ville de London

CS-3. Conseil de l'éducation de la ville de Scarborough

CS-28. Conseil de l'éducation de la ville de York

CS-4. Conseil de l'éducation du comté de Brant, Brantford

CS-5. Conseil de l'éducation de Carleton, Nepean (Ontario)

CS-6. Conseil des écoles séparées catholiques de Carleton, Nepean (Ontario)

CS-7. Conseil des écoles séparées catholiques de Dufferin-Peel, Mississauga, (Ontario)

CS-8. Conseil des écoles séparées catholiques de la région de Durham, Oshawa (Ontario)

CS-9. Conseil de l'éducation du comté de Grey, Markdale (Ontario)

CS-10. Conseil de l'éducation du comté de Hastings

CS-11. Conseil de l'éducation du comté de Lanark, Perth (Ontario)

CS-12. Conseil de l'éducation du comté de Leeds et Grenville, Brockville (Ontario)

CS-13. Conseil de l'éducation du comté de Lincoln, St. Catharines (Ontario)

CS-27. Conseil des écoles séparées catholiques du comté de Lincoln, St. Catharines (Ontario)

CS-14. Conseil des écoles séparées catholiques du comté de London et Middlesex, London (Ontario)

CS-15. Conseil des écoles séparées catholiques du grand Toronto, Toronto

CS-16. Conseil de l'éducation du comté de Middlesex, Hyde Park (Ontario)

CS-17. Conseil de l'éducation du comté d'Oxford, Woodstock (Ontario)

CS-18. Conseil de l'éducation de Peel, Mississauga (Ontario)

CS-20. Conseil de l'éducation du comté de Presscott et Russell, Hawkesbury (Ontario)

CS-21. Conseil de l'éducation de Sault-Sainte-Marie, Sault-Sainte-Marie (Ontario)

CS-22. Sous-comité pédagogique du comité de North York sur les relations ethniques et raciales de la collectivité (Conseil de l'éducation de North York)

CS-23. Conseil de l'éducation de Timiskaming, New Liskeard (Ontario)

CS-24. Conseil de l'éducation du comté de Wellington, Guelph (Ontario)

CS-25. Conseil de l'éducation de Windsor

CS-26. Conseil de l'éducation de la région de York, Aurora (Ontario)

Associations pédagogiques (AP)

AP-1. Association pour l'éducation de la petite enfance en Ontario, Toronto (Ontario)

F-2. Association canadienne d'éducation de langue française (Québec)

AP-2. Association des grands conseils scolaires de l'Ontario

AP-3. Association des grands conseils scolaires de l'Ontario (A.L.S.B.O.), Comité d'étude sur l'éducation aux adultes et l'éducation permanente

AP-4. Association des directeurs d'école du comté de Brant, Brantford (Ontario)

AP-5. Fédération canadienne des femmes diplômées des universités, conseil de l'Ontario

AP-29. Conseil pour l'enfance en difficulté, Fédération de la province de l'Ontario

AP-6. Conseil des associations parents-maîtres, Nepean (Ontario)

F-3. F.A.P.I., Fédération des associations de parents et instituteurs de langue française de l'Ontario

AP-8. Association pour les jeunes enfants de Halton, Milton (Ontario)

AP-9. Conseil des associations parents-maîtres de London (Ontario)

AP-10. Conseil des Cree de Muskegog, Moose Factory (Ontario)

AP-11. Nation Nishawbe-Aski, Toronto

AP-12. Association des conseillers scolaires du Nord de l'Ontario, North Bay (Ontario)

AP-13. Association parents-maîtres de l'école Northlea, East York

AP-14. Association des directeurs d'écoles élémentaires de North York, North York (Ontario)

AP-15. Alliance ontarienne des écoles chrétiennes, Ancaster (Ontario)

AP-16. Association ontarienne pour les enfants et les adultes en difficulté d'apprentissage, Toronto

AP-28. Association ontarienne des administrateurs scolaires, Toronto

AP-17. Association ontarienne des écoles libres et indépendantes, Toronto

AP-18. Association des agents de supervision catholiques de l'Ontario

AP-19. Ontario Federation of Home and Schools Associations Inc. (Fédération ontarienne des associations parents-maîtres), Toronto

AP-20. Association des professeurs d'art industriel de l'Ontario, Comité pédagogique des enseignants, London (Ontario)

AP-21. Association des conseillers d'écoles publiques de l'Ontario

AP-22. Association des conseillers d'écoles de l'Ontario, Don Mills

AP-23. Conseil des directeurs d'école secondaire de l'Ontario, Toronto

AP-24. Association des directeurs d'école élémentaire d'Ottawa, Ottawa

AP-25. Conseil régional d'éducation de l'Est de l'Ontario

AP-26. Association des directeurs d'écoles élémentaires de Scarborough, West Hill (Ontario)

AP-27. Association étudiante, Faculté d'éducation, Université de Toronto

Organismes gouvernementaux (G)

G-1. Ministère de l'Éducation, Conseil consultatif de l'enfance en difficulté

G-2. Ministère de l'Éducation, Bureau régional du Centre de l'Ontario (J.F. Rees)

G-3. Ministère de l'Éducation, Centre de l'éducation des petits et de l'enseignement élémentaire

G-4. Ministère de l'Éducation, Centre de l'enseignement secondaire et de l'éducation des adultes

G-5. Ministère de l'Éducation, (Direction de la mise en oeuvre et de l'évaluation des programmes), Comité consultatif sur l'évaluation et le placement des élèves de groupes minoritaires pour l'égalité des chances en éducation

G-6. Ministère de l'Éducation, Groupes artistiques (Bob Barton)

G-7. Commission ontarienne des droits de la personne, Division des rapports entre les races

G-8. TVOntario, Toronto (Ontario)

Écoles (É)

É-1. Bawating Collegiate and Vocational School

É-2. Floradale Public School, Mississauga (Ontario)

É-3. Our Lady of Lourdes School, Elliot Lake (Ontario)

É-4. St. Catherine's School, 30, chemin Roanoke, Don Mills (Ontario)

É-5. St. Teresa of Avila, emplacement inconnu

Répliques en français (F)

Nota : Les répliques ci-dessous ont été inscrites dans leur catégorie respective et sont regroupées ici.

F-1. A.E.F.O., Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens

F-2. Association canadienne d'éducation de langue française (Québec)

F-3. F.A.P.I., Fédération des associations de parents et d'instituteurs de langue française de l'Ontario

F-4. Université Laurentienne, École des sciences de l'éducation, Sudbury (Ontario) (inscrite sous universités (U))

F-5. Faculté d'éducation, Université d'Ottawa, Ottawa

F-7. François Paré : Coordinateur des services en français, Université de Guelph (réplique individuelle «P» inscrite dans la catégorie des répliques en français)

F-8. Université d'Ottawa (vice-recteur, enseignement -- réplique officielle)

F-9. Ghislaine Reid, Faculté d'éducation, Université d'Ottawa

Annexe 3 : Bibliographie choisie sur la formation des enseignants

Les documents de référence qui suivent nous ont été particulièrement utiles.

Andrews, J. Alternative future for faculties of education. Canadian Journal of Education, vol. 9, 1984, p. 261-275.

Andrews, I.H. Five paradigms of induction programs in teacher education, dissertation de doctorat non publiée, University of Bradford, 1986.

Berg,G. Developing the teaching profession: Autonomy, professional code, knowledge base. Australian Journal of Education, vol. 27, n° 2, 1983, p. 173-186.

Berliner, D.C. The pursuit of the expert pedagogue. Educational Researcher, vol. 15, n° 7, 1986, p. 5-13

Burke, P.J., R. Fessler et J.C. Christensen. Teacher career stages: Implications for staff development. Bloomington, Indiana, Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1984.

Carnegie Forum on Education and the Economy. A nation prepared: Teachers for the 21st century. The Report of the Task Force on Teaching as a Profession. New York, Carnegie Corporation.

Clandinin D.J. Personal practical knowledge: A study of teachers' classroom images. Curriculum inquiry, vol. 15, n° 4, 1985, p. 361-385.

Clandinin, D.J. Classroom practice: Teacher images in action. Philadelphie, The Falmer Press, 1986.

Clandinin, D.J. Developing personal practical knowledge: Narrative study of beginning teachers, mémoire présenté lors de l'assemblée annuelle de l'American Educational Research Association, Washington, D.C., avril 1987.

Connelly, F.M. et M. Ben-Peretz. Teachers' roles in the using and doing of research and curriculum development. Journal of Curriculum Studies, vol. 12, n° 2, 1980, p. 1-13.

Connelly, F.M. et M. Ben-Peretz. Conceptual bases for curriculum thought: A teacher's perspective, dans A.W. Foshay (éd.), Considered action for curriculum improvement. Alexandria, Virginie, ASCD, 1980.

Connelly, F.M., A.S. Dukacz, et F. Quinlan (éd.). Curriculum planning for the classroom. Toronto, Presses de l'I.É.P.O., 1980.

Connelly, F.M., R. Crocker et H. Kass (éd.). Science Education in Canada, Volume 1: Policies, practices, and perceptions. Toronto, Presses de l'I.É.P.O., 1985.

Connelly, F.M. Becoming a Teacher: A Narrative Approach to the Education of Teachers, (Canadian Association of Curriculum Studies), conférencier invité lors de la Learned Societies Conference, mai 1987, Hamilton (Ontario).

Cornbleth, C. Ritual and rationality in the teacher education reform. Educational Researcher, vol. 15, (avril) 1986, p. 5-14.

Covert, J. A study of the quality of teaching of beginning teachers, mémoire présenté lors de la 14e assemblée annuelle de Société canadienne pour l'étude de l'éducation, Winnipeg, juin 1986.

Darling-Hammond, L. A proposal for evaluation in the teaching profession. The Elementary School Journal, vol. 86, n° 4, 1986, p. 531-552.

Dewey, J. The relation of the theory to practice in education, dans C. Murray (éd.), The third yearbook, Part 1. National Society for the Scientific Study of Education, Chicago, Chicago University Press, 1904, p. 9-30.

Dewey, J. Experience and Education. New York, Collier Books, 1938.

Doyle, W. Learning to teach: An emerging direction in research on preservice teacher education. Teacher Education, vol. 36, n° 1, 1985, p. 31-32.

Elbaz, F. The Teacher's 'Practical Knowledge': A Case Study. Curriculum Inquiry, vol. 11, n° 1, 1981, p. 43-71.

Elbaz, F. Teacher thinking: A study of practical knowledge. London, Croom Helm, 1983.

Evertson, C., W. Hawley et M. Zlotnik. The characteristics of effective teacher preparation programs: A review of research. U.S. Department of Education, Office of Planning, Budget, & Evaluation, Education Analysis Center, 1984.

Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. Le cristal opaque. Adaptation au changement : le rôle du système scolaire public de l'Ontario en 1985-2000, mémoire présenté au Conseil des ministres, Toronto.

Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. OTF Document paper on Teacher Education. Toronto, mars 1985.

Fennell, B.H., W.L. Hill et S.J. Thiessen. Teacher inservice training costs: A staff study. Alberta Education Planning and Research, 1980.

Fenstermacher, G.D. et D.C. Berliner. Determining the value of staff development, The Elementary School Journal, vol. 85, n° 3, 1985, p. 281-314.

Fullan, M., M. Wideen et G. Eastabrook. A study of teacher training institutions in Anglophone Canada, vol. 1: Current perspectives on teacher training in Canada: An overview of faculty and student perceptions. (Social Sciences and Humanities Research Council), 1983.

Fullan, M., S. Anderson et E. Newton. Support systems for curriculum implementation (rapport final), Toronto, ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1986.

Fullan, M. Reflections on re-thinking teacher education: Conference outcomes, dans L.J. Newton, M. Fullan et J.W. MacDonald (éd.), Re-thinking teacher education: Exploring the link between research, practice and policy. Papers from a national conference on teacher education. Toronto, Joint Council on Education, Université de Toronto-I.E.P.O., 1987.

Gideonse, H. In search of more effective service: Inquiry as a guide for educational reform in America, Cincinnati, University of Cincinnati Press, 1983.

Goodlad, J.I. A place called school. Prospect for the future, Toronto, McGraw Hill, 1984.

Goodman, J. Teaching preservice teachers a critical approach to curricular design: A descriptive account, Curriculum Inquiry, vol. 16, n° 2, 1986, p. 179-201.

Griffin, G.A., (1985, a). The school as a workplace and the master teacher concept, The Elementary School Journal, vol. 86, n° 1, 1985, p. 1-16.

Griffin, G.A., (1985, b). Teacher induction: Research Issues, Teacher Education, vol. 36, n° 1, 1987, p. 42-46.

Griffin, G.A. Clinical teacher education, Clinical teacher education: Reform and reality, J. Hoffman et S. Edwards (ed.), New York, Random House, 1987.

Grimmett, p. (éd.). Research in teacher education: Current problems and future prospects in Canada. Centre for the Study of Curriculum and Instruction, Association canadienne pour la formation des enseignants et Centre for the study of Teacher Education, Universite de la Colombie-Britannique, C.-B., 1984.

Hoffman, J. et S. Edwards (éd.). Clinical teacher education: Reform and reality, New York, Random House, (sous presse).

Hopkins, D. Drift and change in Canadian teacher education, Higher Education Review, vol. 16, n° 2, 1984, p. 51-60.

Hopkins, D. et K. Reid (éd.). Rethinking teacher education, London, Croom Helm, 1985.

Hord, S.M., S.F. O'Neal et M.L. Smith (éd.). Beyond the looking glass, rapports d'une conference nationale sur les politiques, les pratiques et la recherche en éducation, Research and Development Center for Teacher Education, University of Texas, Austin, 1985.

Housego, I. et P. Gratt (éd.). Teachers and teacher education, Centre for the Study of Teacher Education, Universite de la Colombie-Britannique, 1985.

Hunt, D.E. Beginning with ourselves: In practice, theory and human affairs, Toronto, Presses de l'I.E.P.O., 1986.

Jantzi,D. et H. Kass. Preservice teacher education, Science education in Canada: Policies, practices and perceptions, dans F.M. Connelly, R.K. Crocker et H. Kass (éd.), Toronto, Presses de l'I.E.P.O, 1985, p. 206-246.

Joyce,B. et R. Clift. The Phoenix agenda: Essential reform in teacher education, Educational Researcher, vol. 13, n° 4, 1984, p. 5-18.

Judge,H. American graduate schools of education, A view from abroad, mémoire présenté à la fondation Ford, New York, fondation Ford, 1982.

Lanier, J.E. et J.W. Little. Research on teacher education, Handbook of research on teaching, M.C. Wittrock (éd.), New York, MacMillan, 3e edition, 1986, p. 527-569.

Little, J.W. Teachers as colleagues, Educator's Handbook: Research into practice, dans V. Kenhler (éd.), New York, Longman, (sous presse).

May, W.T. et N.L. Zimpher. An examination of three theoretical perspectives on supervision: Perceptions of preservice field supervision, Journal of Curriculum and Supervision, vol. 1, n° 2, 1986, p. 83-99.

National Commission for Excellence in Teacher Education. A call for change in teacher education, American Association of Colleges for Teacher Education, Washington, D.C., 1985.

Newton, L.J., M. Fullan et J.W. MacDonald (éd.). Re-thinking teacher education: Exploring the link between research, practice and policy. Papers from a national conference on teacher education, Toronto, Joint Council on Education, Universite de Toronto-I.E.P.O., (sous presse).

Park, P. et M. Fullan. Ontario curriculum 1986. Issues of Professional Development, Toronto, Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 1986.

Rosenholtz, S. Effective schools: Interpretieg the evidence, American Journal of Education, vol. 93, 1985, p. 352-388.

Sarason, S.B., K.S. Davidson et B. Blatt. The preparation of teachers. An unstudied problem in education, Cambridge (Mass.), Brookline Books, 1986, édition révisé.

Schlechty, P.C. A framework for evaluatieg induction into teaching, Journal of Teacher Education, vol. 36, n° 1, 1985, p. 37-41.

Schön, D. The reflective practitioner: how professionals think in action, New York, Basic Books, 1983.

Schön,D. Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the rofessions, San Francisco, Jossey Bass Ltd., 1987.

Science Policy Sub-Comittee, Association ontarienne des profeseurs de sciences. A rationale for quality science education in the schools of Ontario, 1985.

Smith, Laverne. Perspectives on teacher supply and demand in Ontario, 1988-2008, Ontario Ministry of Education, Toronto, 1989.

Stallings, J.A. Findings from the research on teaching: What we have learned, Peabody Center for Effective Teaching, Vanderbilt University, Nashville, Tennessee, 1983.

The Holmes Group. Tomorrow's teachers, A Report of The Holmes Group, East Lansing, Michigan, The Holmes Group, 1986.

Ward, B. et G. Griffin. The policy and decision-making contexts of reform in clinical teacher education, Clinical teacher education: reform and reality, dans J. Hoffman et S. Edwards (éd.), New York, Random House, 1987.

Wideen, M. et M. Fullan. A study of teacher training institutions in Anglophone Canada, Tomes I-V, Social Sciences and Humanities Research Council, 1983.

Wideen, M. et P. Holborn (1986, a). Research in Canadian teacher education: promises and problems, Canadian Journal of Education, vol. 11, n° 4, 1986, p. 557-583.

Wideen, M. et P. Holborn (1986, b). Change and survival in faculties of education, Interchange, vol. 17, n° 1, 1986, p. 33-47.

Zeichner, K.M. Alternative paradigms of teacher education, Journal of Teacher Education, vol. 34, n° 3, 1983, p. 3-9.

Zeichner, K.M. Social and ethical lions of reform in teacher education, Clinical teacher education: Reform and reality, dans J. Hoffman et S. Edwards (éd.), New York, Random House, 1987.